



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2016

**Mehrsprachigkeit : Heft 01/2016 interjuli : Zeitschrift zur Kinder- und
Jugendliteraturforschung**

Edited by: Tomkowiak, Ingrid

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-143742>

Edited Scientific Work

Published Version

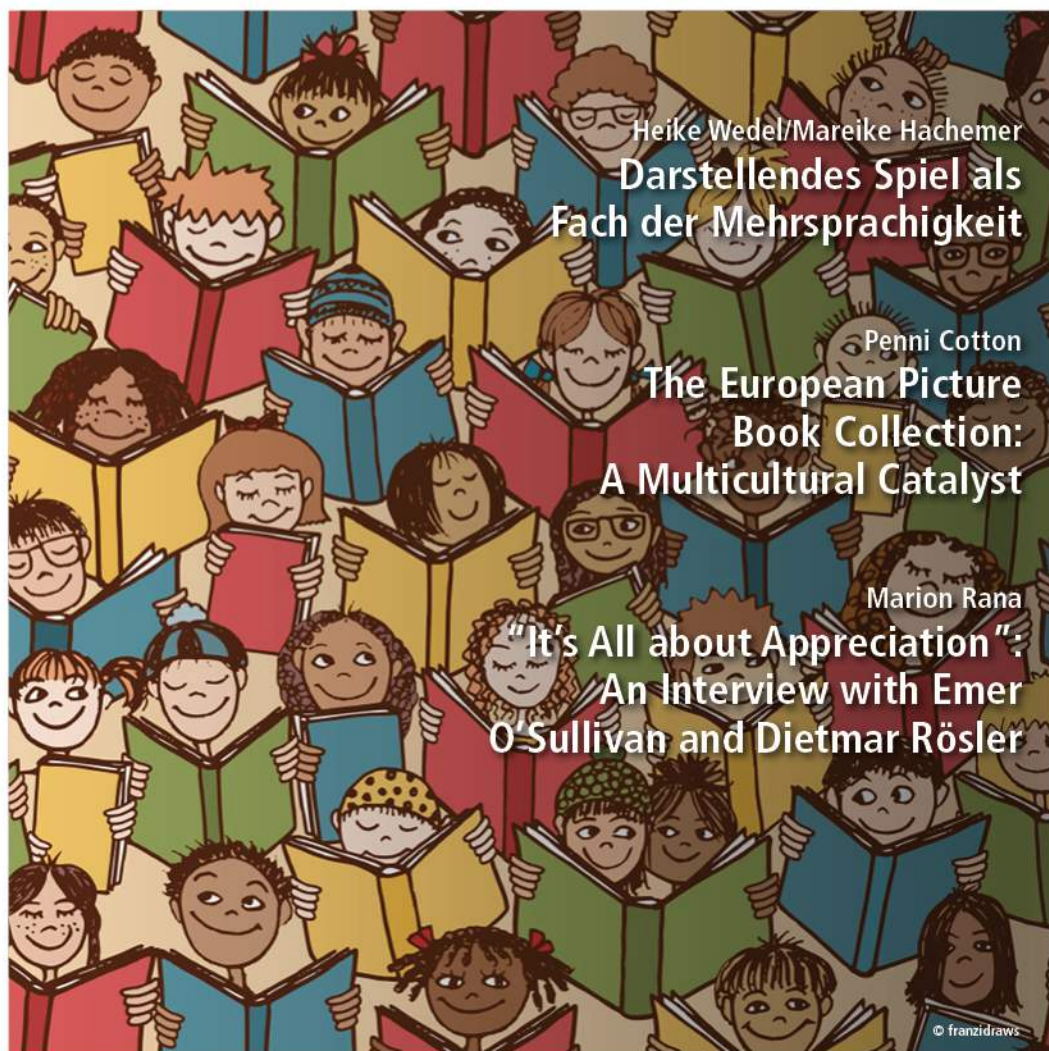
Originally published at:

Mehrsprachigkeit : Heft 01/2016 interjuli : Zeitschrift zur Kinder- und Jugendliteraturforschung. Edited by: Tomkowiak, Ingrid (2016). Zürich: Interjuli, Zeitschrift für Kinder- und Jugendliteraturforschung GbR.

interjuli

Internationale Kinder- und Jugend-
literaturforschung

01/16



Heike Wedel/Mareike Hachemer
**Darstellendes Spiel als
Fach der Mehrsprachigkeit**

Penni Cotton
**The European Picture
Book Collection:
A Multicultural Catalyst**

Marion Rana
**"It's All about Appreciation":
An Interview with Emer
O'Sullivan and Dietmar Rösler**

interjuli

01/16

Herausgeberinnen/chief editors:
Marion Rana, Ingrid Tomkowiak

www.interjuli.de

The growing migration into Europe is already leaving its marks in literature, too: Thus, Uticha Marmon's *Mein Freund Salim* deals with fleeing one's home and arriving in a new country, publishers such as arsEdition help child refugees with special picture books and apps which are as beautiful as they are helpful, and the educational discourse is enriched by contributions about the language development of children who learn their new home's language as a second or third language, as well as about the role which multilingual children's literature can play in that context.

EDITORIAL

The current *interjuli* deals with multilingualism in all its aspects: Jana Mikota starts us off with a survey of multilingual children's literature. Our article on children's literature featuring spoken and sign language gives an overview of children's literature about deafness and analyses different examples in regards to their incorporation of sign language. Penni Cotton presents the multicultural and multilingual "European Picture Book Collection" which helps readers and teachers lift the treasure of European picture books. In the contributions on "University and School", Heike Wedel and Mareike Hachemer reflect on the possibilities and the reputation of multilingualism in teaching drama at school level, and Ulrike Eder analyses the multilingual picturebook *Hilfe! Help! Aiuto!* in regards to its possible usage in teaching German as a foreign language with the help of language and literature awareness.

In our interview, Emer O'Sullivan and Dietmar Rösler, authors of *I like you – und du?*, point out that there is a need for more bilingual books particularly in less prestigious languages, and grant an insight into their creative process. Interviewed by Jana Mikota, reading and literary educator Sabine Stemmler introduces the festival for reading "1000 Sprachen – 1000 Bücher" ("1000 Languages – 1000 Books") and reflects upon the role of multilingual literature in cultural and language education.

For the first time, you won't be holding a printed version of *interjuli* in your hands: We are very pleased to be able to offer *interjuli* as an open access publication for worldwide, free of charge use, and we're excited about all the changes this will bring.

Wishing you an interesting and inspiring journey into the wide world of multilingual children's literature,





Die verstärkte Migrationsbewegung nach Europa hat auch in der Literatur bereits ihre Spuren hinterlassen: So befasst sich Uticha Marmons *Mein Freund Salim* mit den Themen Flucht und Ankommen, Verlage wie arsEdition geben vertriebenen Kindern mit speziell konzipierten Bilderbüchern und Apps ebenso schöne wie nützliche Instrumentarien an die Hand, und in die Bildungsdebatte werden verstärkt Beiträge zur Sprachentwicklung von Kindern eingebracht, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erlernen, und zur

Rolle, die mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur dabei spielen kann.

Die aktuelle *interjuli* befasst sich mit Mehrsprachigkeit in all ihren Facetten: Den Anfang macht Jana Mikota mit einer Bestandsaufnahme der mehrsprachigen Kinderliteratur. Unser Artikel zur bilingual laut- und gebärdensprachigen KJL gibt einen Überblick über KJL zur Gehörlosigkeit und analysiert einzelne Beispiele im Hinblick auf deren Einbezug von Gebärdensprache. Penni Cotton präsentiert die multikulturelle und -linguale „European Picture Book Collection“, die für Lesende und Unterrichtende einen wahren Schatz an europäischen Bilderbüchern aufbereitet. In den Artikeln zu „Universität und Schule“ reflektieren Heike Wedel und Mareike Hachemer die Möglichkeiten und den Stellenwert von Mehrsprachigkeit im Unterrichtsfach Darstellendes Spiel und analysiert Ulrike Eder das mehrsprachige Bilderbuch *Hilfe! Help! Aiuto!* in Bezug auf Möglichkeiten der sprachlichen Bildung im DaZ-Unterricht durch Language und Literature Awareness. Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler, AutorInnen von *I like you – und du?*, machen im Interview deutlich, dass in der mehrsprachigen KJL bei den weniger prestigeträchtigen Sprachen Nachholbedarf besteht, und geben nebenbei Einblicke in ihren Schaffensprozess. Im Interview mit Jana Mikota stellt zu guter Letzt die Lese- und Literaturpädagogin Sabine Stemmler das Lesefest „1000 Sprachen – 1000 Bücher“ vor und reflektiert über die Rolle mehrsprachiger Literatur in der kulturellen und sprachlichen Bildung.

Zum ersten Mal halten Sie *interjuli* nicht als gedruckte Ausgabe in der Hand: Wir freuen uns sehr, *interjuli* von nun an im Rahmen von open access weltweit kostenfrei zur Verfügung stellen zu können, und sind gespannt auf alle Veränderungen, die dies mit sich bringt.

Eine interessante und inspirierende Reise in die weite Welt der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur wünscht Ihnen

Marion Pava



29 Gebärden ist sprechen: Gehörlosigkeit der KJL



54 Picturebooks as multicultural catalysts

2 EDITORIAL

- 6 **Mehrsprachige Kinderliteratur: Eine Bestandsaufnahme**
Jana Mikota

- 29 **„Wir sprechen mit den Händen.“: Bilingual gebärden- und lautsprachliche Kinder- und Jugendliteratur**
Marion Rana

- 54 **The European Picture Book Collection: A Multicultural Catalyst for the 21st Century**
Penni Cotton

UNIVERSITÄT UND SCHULE/UNIVERSITY AND SCHOOL

- 72 **Sprachen spielerisch erproben, Theater interkulturell erleben: Darstellendes Spiel als Fach der Mehrsprachigkeit**
Heike Wedel/Mareike Hachemer

- 87 **Hilfe! Help! Aiuto! Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist**
Ulrike Eder

STUDIO

- 104 **“It’s All about Appreciation.”: An Interview with Bilingual Authors and Scholars Emer O’Sullivan and Dietmar Rösler**
Marion Rana

- 112 **1000 Bücher – 1000 Sprachen: Lese- und Literaturpädagogin Sabine Stemmler im Gespräch über das Konzept eines mehrsprachigen Literaturprojektes**
Jana Mikota



87 Hilfe! DaZ mit mehrsprachigem Bilderbuch



104 Appreciating Multilingual Childrens Literature

REZENSIONEN/REVIEWS

- 120 **Lara und die Stadt der Geheimnisse/Lara ve Sirlar Şehri (Arzu Gürz Abay)**
Nadja Martin-Catherin
- 122 **Prinzessin Sharifa und der mutige Walter: Zwei alte Geschichten neu erzählt (Anne Richter/Mahmoud Hassanein/Mehrdad Zaeri)**
Annette Kliewer
- 124 **My crazy family: Hilfe, Conor kommt! (Renate Ahrens)**
Sabine Planka
- 126 **Arche Kinder Kalender 2016 (Internationale Jugendbibliothek)**
Marion Rana
- 128 **Mein Freund Salim (Uticha Marmon)**
Annika Baldaeus
- 130 **Das hier ist Wasser/This Is Water (David Foster Wallace)**
Maxi Steinbrück
- 133 **The Middle Ages in Children's Literature (Clare Bradford)**
Alexander Dingeldein
- 136 **Challenging and Controversial Picturebooks (Janet Evans, ed.)**
Iris Schäfer
- 139 **Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur (Ira Gawlitzek/Bettina Kümmerling-Meibauer, Hg.)**
Annette Kliewer
- 143 **Kind und Gedicht: Wie wir lesen lernen (Anja Pompe, Hg.)**
Lea Grimm
- 147 **Fremdverstehen durch amerikanische Jugendliteratur: Ein Beitrag zu einem authentischen Englischunterricht (Anke Schubert)**
Mareike Hachemer
- 152 **AUSBLICK/OUTLOOK**
- 153 **IMPRESSUM/IMPRINT**

MEHRSPRACHIGE KINDERLITERATUR

Eine Bestandsaufnahme

Jana Mikota

Kinderbücher halten das Gefühl für das eigene Volk lebendig, aber sie halten auch das Gefühl für die ganze Menschheit lebendig. Sie beschreiben das Heimatland mit Liebe, aber sie beschreiben auch die fernen Länder, wo unsere unbekannten Brüder wohnen. Sie bringen das Wesen des eigenen Volkes zum Ausdruck; aber jedes von ihnen ist ein Bote, der Berge und Flüsse, ja sogar Meere überwindet und hingeht ans andere Ende der Welt, um dort Freundschaften zu werben. Jedes Land gibt, und jedes Land empfängt; unzählbar sind die getauschten Werte; und so entsteht in dem Alter, wo wir unsere ersten Eindrücke empfangen, die Weltrepublik der Kinder.

(Paul Hazard, zit. nach Jella Lepman, o. S.)

Das Zitat, als Motto des Buches *Die Kinderbuchbrücke* (1946) von Jella Lepman erschienen, soll in den folgenden Beitrag einleiten. Bücher als Brücken und als Vermittler zwischen den Kulturen zu betrachten, prägte das

Denken Lepmans, die als Jüdin vor den Nationalsozialisten floh und nach Kriegsende nach Deutschland zurückkehrte. 1949 gründete sie die Internationale Jugendbibliothek in München und setzte ihr Ansinnen fort. Sie machte sich in der Zeit nach 1945 für Übersetzungen im deutschsprachigen Raum stark.

Dass mehrsprachige Kinder- und Jugendbücher solche Brückenbauer sein können, liegt nahe. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur blickt auf eine lange Tradition zurück (vgl. Eder 2009), doch in der Forschung wird das Jahr 2007 als „Umbruchsjahr für mehrsprachige Kinderliteratur“ betrachtet (Ballis 99; O’Sullivan 123–124). Die Sprachenvielfalt differenziert sich aus und auch die Quantität der Texte nimmt zu. Ballis verweist in dem Kontext darauf, dass die Zunahme der kinderliterarischen mehrsprachigen Publikationen mit den Debatten in der Literatur- und Sprachdidaktik sowie einer größeren Akzeptanz einer Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft

zusammenhänge (99). Dennoch moniert Ulrike Eder (2015), dass trotz der steigenden Nachfrage nach mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur die Suche nach anspruchsvoller Literatur „wenig ergiebig“ sei (147). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich einerseits auf kinder- und jugendliterarische Beispiele, die mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet wurden und/oder wichtige Schlüsseltexte im Bereich der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur darstellen, andererseits wird in einer Art Bestandsaufnahme der Stand der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt.

In Schulklassen erleben Kinder heute täglich Mehrsprachigkeit, denn Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion, Flüchtlinge aus Syrien oder Albanien, Kinder aus Afghanistan und Kinder aus türkischen Familien sitzen dort neben Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte. Mehrsprachigkeit ist ein gesellschaftliches Faktum und gehört also selbstverständlich zum Alltag der Kinder dazu. Heidi Rösch unterscheidet hierbei folgende Typen:

Retrospektive (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit, die in eine Bildungseinrichtung mitgebracht wird; prospektive Mehrsprachigkeit, die durch das institutionelle Erlernen von Sprachen erreicht wird, und schließlich retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit, die

sich auf lebensweltlich mehrsprachige Personen bezieht, die in einer Bildungseinrichtung eine Fremdsprache lernen. (144)

Die Pluralität nimmt zu und eine Förderung des Fremdverstehens erscheint daher förderlich. Zu Recht weist Irmgard Honnef-Becker in ihrem Beitrag *Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik* darauf hin, dass die Schule vor neue Aufgaben gestellt ist (vgl. 206). Sie sieht insbesondere die Kinder- und Jugendliteratur als das zentrale Medium, um Ziele wie „Verständnis für das Fremde und den Umgang damit“ zu erreichen (ebd.). Kinder sollen die Erfahrung machen können, dass ihre Mitschüler vielleicht anders sind, aber keineswegs minderwertig. Dass Fremdverstehen zu einer Schlüsselkompetenz gehört, muss an dieser Stelle sicherlich nicht weiter erörtert werden. Vor allem Kinder- und Jugendliteratur spielt hinsichtlich der Sozialisation und Enkulturation eine sehr wichtige Rolle, und deshalb muss auch diejenige Kinder- und Jugendliteratur, die sich Fragen der Interkulturalität oder der Mehrsprachigkeit stellt, immer wieder reflektiert werden.¹

(Kinder- und jugend-)literarische Texte bieten ihren Lesern und Leserinnen Möglichkeiten, andere Sichtweisen kennenzulernen, diese zu

bewerten und zu kommentieren. Sie treffen hier – und zwar sowohl in der realistischen als auch in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur – auf unterschiedliche Lebensentwürfe und Ansichten der Protagonisten. Kaspar H. Spinner betont, dass Literatur

als vielleicht das wichtigste Medium betrachtet werden [kann], das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivübernahme geschaffen hat. (hier zit. nach Bobe 181)

Literatur lässt „uns fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen“, sie setzt „verschiedene Perspektiven miteinander in Bezug“ und regt dazu an, „über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken“ (ebd.). Damit steht die Literaturwissenschaft und -didaktik weitestgehend im Einklang, ist doch die Beschäftigung mit Literatur „förderlich für die Ausbildung des Fremdverstehens“ (ebd.). Kinder sammeln unterschiedliche Erfahrungen mit Kinder- und Jugendliteratur, die hier kurz skizziert werden: Fiktionalitätsbewusstsein, Imagination, ästhetische Zeit-Erfahrung, Identifikation, Empathie, Perspektivübernahme und -koordination, das so genannte Fremdverstehen sowie die spezifischen literar-ästhetischen Fähigkeiten der Wahrnehmung von Sprache als Kunst, des Symbolverstehens, des

Genrewissens, des kulturellen Gedächtnisses und der Anschlusskommunikation (vgl. Büker/Vorst 2010, 35). Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur kann kindliche Leser und Leserinnen jedoch nicht nur in fremde Welten ‚entführen‘, sondern sie auch mit anderen Erzähltraditionen und Strukturen vertraut machen.

Im Folgenden soll die Vielfalt der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur aufgezeigt werden. Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur wird dabei als „Überbegriff für zweisprachige und vielsprachige (Kinder- und Jugend-)Literatur verstanden“ (Eder 2009, 13). Die Forschung unterscheidet zunächst zwischen additiv und integrativ mehrsprachiger Kinderliteratur (vgl. Eder 2009; Rösch). Additiv mehrsprachige Kinderliteratur richtet sich vor allem an jüngere Leserinnen und Leser, Bilder- und Erstlesebücher dominieren den Markt. Für ältere Kinder und Jugendliche existiert dagegen eine integrativ mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur, die z.T. mehrere Sprachen miteinander kombiniert. Es kann sich um realistische oder fantastische Geschichten handeln, die Alltagsbegebenheiten schildern, die unterschiedlichen Sprachen bzw. die Sprachenvielfalt darlegen und Leserinnen und Leser damit vertraut machen möchten. Hier erfolgt

eine Sensibilisierung für fremde Sprachen und Kulturen.

Ein anderer Zweig der Kinder- und Jugendliteratur greift den Aspekt der Mehrsprachigkeit im Kontext von Flucht, Vertreibung und Ankunft in unterschiedlichen Asylländern auf. Hier liegt der Blick auf der konkreten Begegnung mit der neuen Sprache und ihrem Erlernen.

Im Kontext der integrativ mehrsprachigen Kinderliteratur werden folgende Romane vorgestellt: Isabel Abedis *Lola*-Serie (2004-2014) sowie *Tommy Mütze* (engl. 2009, dt. 2012) von Jenny Robson, der 2013 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert wurde. Beide Kinderromane integrieren Mehrsprachigkeit in die Handlung, die in der Alltagswelt der Kinder angesiedelt ist. Zoran Drvenkars Romane nehmen eine Schlüsselposition in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur ein, da er Mehrsprachigkeit in den Kontext der Adoleszenz stellt. Sein Jugendroman *Cengiz und Locke* (2002) spielt in Berlin und schildert Bandenkriege zwischen Jugendlichen. Diese haben in der Regel eine Zuwanderungsgeschichte, wachsen in verschiedenen Sprachräumen auf und ihre Sprachen werden im Roman aufgenommen. *Yunus* (2008) von Anja Tuckermann gehört zu den wenigen Kinderbüchern, in denen

mehrere (Minderheiten-)Sprachen vorkommen.

Mit *Sprache des Wassers* wird dagegen ein Jugendroman vorgestellt, der auch Mehrsprachigkeit aufnimmt, jedoch das Ankommen in einer fremden Welt ohne entsprechende Sprachkenntnisse thematisiert und den Prozess des Sprachenlernens beschreibt. Auch Joke van Leeuwens Roman *Als mein Vater ein Busch wurde* stellt den Wechsel der Sprachen in den Mittelpunkt. Hier wird der Wechsel jedoch an Krieg und Vertreibung gebunden. Um die Problematik aufzuzeigen bedient sich die Autorin einer Fantasiesprache. Alle anderen Kinder- und Jugendromane nehmen neben Englisch verschiedene Minderheitensprachen auf.

Additiv mehrsprachige Kinderliteratur

Ulrike Eder fasst unter der additiv mehrsprachigen Kinderliteratur parallele Übersetzungen und Parallelschöpfungen zusammen (vgl. Eder 2009). Bei parallelen Übersetzungen wurde zu dem ursprünglich vom Autor einsprachig verfassten Text parallel eine weitere Fassung in einer anderen Sprache von einem professionellen Übersetzer abgedruckt. Den Leserinnen und Lesern ist es so möglich, den Text in Deutsch und beispielsweise in

Arabisch zu lesen. Parallelschöpfungen haben dagegen nur einen Autor, der zwei Fassungen desselben Textes geschrieben hat. Beide Texte haben eine räumliche Nähe zueinander, werden in der Regel entweder auf einer Seite oder einer Doppelseite abgedruckt, so dass man in dem Kontext vom ‚Addieren‘ „einer weiteren Fassung zum Ausgangstext“ spricht (Balis 100). Leserinnen und Leser können so mögliche Verbindungen zwischen den einzelnen sprachlichen Fassungen herstellen. Zu den Büchern existieren CDs, sodass man die Texte in unterschiedlichen Sprachen nicht nur lesen, sondern auch hören kann.

Auf dem deutschen Buchmarkt dominieren mehrsprachige Fassungen, in denen der Autor zunächst einen einsprachigen Text verfasst hatte und dieser durch eine weitere Übersetzung ergänzt wurde. In der Regel sind es

Bilder- und Erstlesebücher, die in zwei (manchmal auch drei) Sprachen veröffentlicht werden und an ein jüngeres Publikum adressiert sind. Verlage wie der Talisa Kinderbuch-Verlag, Edition Orient, der Anadolu Schulbuchverlag oder der Nord-Süd-Verlag spezialisieren sich auf zweisprachige Ausgaben mit Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Russisch. Edition Orient veröffentlicht Bücher, insbesondere Bilderbücher, aus Ägypten, dem Libanon und dem Iran und ermöglicht so einem deutschsprachigen Publikum Einblicke in die Kinderliteratur des arabischen Kulturraums. Mit Bilderbüchern wie *Mein neuer Freund, der Mond* werden alltägliche Geschichten in zwei Sprachen erzählt.

Unser Motto lautet „Zweisprachigkeit ist ein Gewinn für die Kinder!“ – dafür setzen wir uns ein, damit allen Kindern in Zukunft gleichberechtigte Bildungschancen offen stehen. (www.talisa-verlag.de/index.php?id=uber-talisa)



Mit diesen Sätzen bewirbt der *Talisa* Kinderbuch-Verlag sein Konzept der Reihe *Wir lesen!*, in dem seit 2005 überwiegend Erstleseliteratur in zwei Sprachen, von denen Deutsch obligatorisch ist, herausgegeben wird. Die Publikationen haben einen Umfang von ca. 16 Seiten und stammen von Autoren und Autorinnen sowie

Illustratorinnen und Illustratoren aus der Türkei. Die Geschichten, neben realistischen Texten finden sich in der Reihe phantastische und Tiergeschichten, greifen auf Alltagserfahrungen der kindlichen Leser und Leserinnen zurück. Die türkische Autorin Aytül Akal, die den Großteil dieser Erstleselektüre verfasst hat und auch im Verlag *Edition Orient* bereits kinderliterarische Texte veröffentlicht hat, wurde 2010 als erste türkische Schriftstellerin für den Astrid Lindgren Gedächtnispreis nominiert. Die Texte sind alle so aufgebaut, dass sie kulturell übergreifend sind und nicht nur auf einen Sprachraum reduziert, was auch die Wahl der Gattungsmuster unterstreicht. Es sind Erzählungen mit phantastischen und märchenhaften Elementen sowie Tiergeschichten, die sich Themen wie Identitätssuche oder Andersartigkeit nähern. Die Aussagen werden jedoch stark zusammengegriffen und pädagogische Aussagen dominieren. Ihre Geschichte *Die freche Ampel* (2008) beispielsweise dreht sich um eine noch recht junge Ampel, die an einer Kreuzung steht und diese gehörig durcheinanderwirbelt: Erst schaltet sie alles auf Rot, dann auf Grün, so dass zahlreiche Unfälle passieren. So kommt sie in die Werkstatt und dort droht ihr ein Arbeiter mit folgenden Worten:



„Aber warum hat die Ampel so oft eine Störung?“, fragte der Eine.

„Ich weiß es nicht. Aber, wenn das so weitergeht, müssen wir diese Ampel abmontieren und sie durch eine neue ersetzen“, sagte der Andere. „Ja, du hast Recht!“ sagte der Dritte. „Man sollte diese Ampel von hier entfernen.“ (Akal 13)

Nach diesen Sätzen bekommt die Ampel Angst, doch ein weiterer Techniker gibt ihr noch eine Chance, und seitdem ist die Ampel fleißig und erfüllt ihre Aufgabe vorbildhaft. Freches und aufmüpfiges Verhalten wird, so deutet es der Text an, bestraft. Es wird sogar als eine Gefahr betrachtet, denn das Verhalten der Ampel hat zu Unfällen geführt:

Die freche Ampel irrte sich seitdem nie mehr in der Reihenfolge

der Signale und verwirrte die Menschen auch nicht mehr dadurch, dass sie das gleiche Signal für alle gleichzeitig einschaltete. Sie schaltete stets erst auf Grün, dann auf Gelb, danach auf Rot. Aber sie war immer noch sehr neugierig darauf, was wohl geschehen würde, wenn sie alle Signale auf einmal für alle Richtungen einschalten würde? Ja, darauf war sie neugierig. Die freche Ampel probierte es jedoch nie aus. (ebd. 16)

Den Lesern und Leserinnen wird indirekt die Notwendigkeit einer Anpassung an die gesellschaftlichen Konventionen suggeriert.² Die Erstleseliteratur wird so zu einer Sozialisationsliteratur.

Der Verlag *Edition bilibrini* gibt zwei Reihen heraus, die an Kinder der ersten Lesejahre adressiert sind: *Bilibrini ... die kleinen Zweisprachigen* und *billi – ich lese zweisprachig*. Der Verlag macht sein Konzept im Internet transparent, indem er pädagogische Überlegungen zu der Arbeit in einem speziellen Download-Bereich anbietet. Er greift bewusst „kulturell übergreifende Themen“ auf, so dass die Geschichten „in allen anvisierten Sprachräumen sowohl sprachlich als auch kulturell funktionieren“ (<http://www.edition-bilibrini.com/verlag-konzept.html>). Die Reihe *Bilibrini ... die kleinen Zweisprachigen* enthält zudem noch eine Wort-Bild-Leiste auf jeder Seite, in der der

Wortschatz aus dem Text noch visuell veranschaulicht wird. Damit kann der Text bereits in frühen Lesejahren eingesetzt werden und den Wortschatz des Kindes erweitern. Bastelbögen in einzelnen Büchern, Leserätsel, Bilder zum Ausmalen oder mehrsprachige Aufkleber ergänzen das Programm und ermöglichen Kindern auch einen spielerischen Umgang mit mehrsprachiger Literatur.

Das Angebot umfasst folgende Sprachen: Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch, die jeweils mit Deutsch kombiniert werden. Die Bilderbücher sind illustriert, ohne jedoch dem jeweiligen Land angepasst zu werden. Der Band *Was ziehen wir heute an?*



(2011) von Susanne Böse, der in Griechisch, Englisch, Italienisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Türkisch erscheint, wurde von Miryam Specht illustriert. Damit greift der Verlag auf eine bekannte und auch beliebte Illustratorin zurück, denn Specht hat bereits zahlreiche Kinder- und Erstlesebücher illustriert. Doch die Bilder sind deutlich westeuropäisch, was zumindest in der türkischen Ausgabe etwas befremdlich anmutet. Im Mittelpunkt der Geschichte stehen Sara und ihr Bruder David, die sich für die Schule bzw. den Kindergarten fertig machen. Kleidung steht im Zentrum des Buches und ermöglicht so den Kindern, Alltagsgegenstände in anderen Sprachen kennenzulernen. Allerdings sind es Gegenstände, die insbesondere europäischen – vor allem westeuropäischen – Kindern vertraut sein werden. Auf kulturelle Unterschiede nimmt der Band keine Rücksicht.

Parallelübersetzungen finden sich vor allem in literarischen Kurzformen (etwa Lyrik oder Erstleseliteratur) oder im Bilderbuch, weil die Textmenge überschaubar ist und damit der Abdruck der Texte in unterschiedlichen Sprachen möglich ist. Insbesondere die Bilderbücher sind innovativ: Neben einer additiven Mehrsprachigkeit finden sich zu entschlüsselnde Bil-

der; die Leserinnen und Leser lesen also nicht nur den Text, sondern beschäftigen sich auch mit den Bildern und es gilt, diese zu besprechen. Neben universellen visuellen Codes wie die Darstellung von Freundschaften existieren auch „kulturell bedingte Codes“ (Kümmerling-Meibauer 49) wie Farben oder Kleidung, die den Leserinnen und Lesern Deutungsmuster anbieten.

Doppelte Mehrsprachigkeit

Exemplarisch kann dies an dem koreanisch-deutschsprachigen Bilderbuch *Wann kommt Mama?* (2007) von Lee Tae-Jun erläutert werden. Die Geschichte, so informiert das Nachwort, erschien bereits 1938 in einer koreanischen Zeitung. Das Erscheinungsjahr ist für das Verständnis des Bilderbuches insofern wichtig, weil Korea in jenem Jahr von Japan besetzt wurde. Politische Gegner wurden gefangen genommen, die koreanische Sprache und Schrift wurde verboten und Japanisch wurde zur Amtssprache. Erzählt wird hier die Geschichte eines kleinen Kindes, das an der Straßenbahnhaltestelle auf seine Mutter wartet. Kommt eine Straßenbahn, fragt der Junge nach seiner Mutter. Diese Versuche wiederholen sich und irgendwann fragt der Junge nicht mehr, sondern verharret

trotz Kälte, Regen und schließlich Schnee an der Haltestelle.

Das Bilderbuch, 70 Jahre nach Erscheinen der Geschichte, versetzt die Leserinnen und Leser in die Zeit um 1938. Die Passanten tragen die Kleidung jener Zeit und auch die Schaffner, die der Junge immer wieder nach seiner Mutter fragt, tragen die Uniform der 1930er Jahre. Man kann davon ausgehen, dass die Mutter des Jungen als politische Gegnerin inhaftiert wurde und das Kind jetzt auf sie wartet. Neben den Bildern mit dem Kind existieren Doppelseiten, die fast zeitlos wirken, indem sie einen Baum zeigen, der auf unterschiedliche Jahreszeiten verweist – Frühling, Sommer, Herbst. Es wird immer kälter; das Kind, dessen Nase vor Kälte rot ist, friert immer mehr und verharrt dennoch auf seinem Platz. Doch bereits die ersten Schneeflocken auf der vorletzten Seite deuten eine Veränderung an. Das Kind hebt seinen Kopf und blickt voller Hoffnung zu den fallenden Schneeflocken. Auf der letzten Seite ist ein Schneegestöber zu sehen, das Setting hat sich verändert und man sieht Häuser, deren Dächer mit Schnee bedeckt sind. Schaut man genau hin, so sieht man auch den Jungen mit seiner Mutter. Aber man muss, ähnlich wie auch auf den anderen Seiten, genau hinschauen, um den Kon-

text zu erfassen. Das Bilderbuch ist somit nicht nur mehrsprachig hinsichtlich der Textgestaltung, sondern auch die Bilder müssen entschlüsselt werden. Die Bilder nehmen im Gegensatz zu der Geschichte ein Happy End auf, denn während der Text das Ende offenlässt, zeigen die Bilder Mutter und Kind gemeinsam. Bereits das Bild mit den Schneeflocken antizipiert die positive Wendung, denn Schnee ist in Korea positiv konnotiert und wird mit Schönheit und Mütterlichkeit in Verbindung gebracht (vgl. Kümmerling-Meibauer 54–59).

Das Bilderbuch *Wann kommt Mama?* arbeitet somit mit einer doppelten Mehrsprachigkeit und unterscheidet sich von den bislang vorgestellten additiven Erstlesebüchern. Diese verzichten weitestgehend



auf visuelle Codes, nehmen Alltagssituationen auf und erzählen die Geschichte in mehreren Sprachen. Ausgewählte Bilderbücher nehmen Mehrsprachigkeit auch in den Bildern auf und arbeiten bewusst mit kulturellen Codes.

Aus literatur- und sprachdidaktischen Debatten weiß man, dass die hier vorgestellten Texte die Sprachreflexion fördern können (vgl. u.a. Rösch). Kinder, die mit Deutsch als einziger Sprache aufgewachsen sind, begegnen Minderheitensprachen in schriftlicher Form. Kinder, deren Muttersprache beispielsweise Türkisch ist, werden plötzlich zu Sprachexperten, können die Texte lesen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern etwas über das Türkische berichten. Die Bilderbücher gehen einen Schritt weiter und fördern die visuellen Kompetenzen der Kinder. Ob und wie interkulturelle Lernprozesse unterstützt werden und wie nachhaltig diese sind, muss jedoch noch in empirischen Studien untersucht werden (vgl. ebd., 165).

Integrativ mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur

Unter integrativ mehrsprachiger Kinderliteratur werden jene Kinder- und Jugendromane subsumiert, in denen einzelne Elemente in verschiedenen

Sprachen, inkl. Fantasiessprachen, integriert sind. Die Anzahl und Wahl der Sprachen kann unterschiedlich sein. Bei den gemischtsprachigen Texten ist in der Regel eine Sprache dominant, aus der zweiten Sprache werden Elemente, kurze Phrasen, einzelne Begriffe oder idiomatische Wendungen integriert. Dabei sind zwei Varianten möglich: Der entsprechende Begriff wird mit einer Übersetzung versehen. Diese Vorgehensweise ist für Romane aus dem arabischen, afrikanischen oder asiatischen Kulturraum charakteristisch. Erklärungen erfolgen in Klammern, Fußnoten oder im Glossar zu den Übersetzungen. In *Tommy Mütze* heißt es beispielsweise zu dem Begriff „Eish“ (23) in der Fußnote:

Das sagt man in Südafrika manchmal, wenn man etwas kaum glauben kann. Ursprünglich stammt das Wort aus dem Xhosa, einer der Landessprachen Südafrikas. (Robson 23)

Die Fußnote wurde von der Übersetzerin nachträglich eingefügt, um den Begriff einem deutschsprachigen Publikum zu übersetzen.

Eine zweite Option ist, dass Redewendungen, Phrasen oder Begriffe nicht übersetzt werden und die Leserinnen und Leser sich die Wörter aus dem Kontext erschließen müssen. Ein Blick auf die aktuelle integrativ mehrsprachige

Kinderliteratur zeigt, dass dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit immer häufiger vorkommt und den Kindern und Jugendlichen mehr Selbstständigkeit zutraut.

Die integrativ mehrsprachige Kinderliteratur blickt auf eine lange Tradition zurück. Nach Ulrike Eder (2009) existiert eine integrativ mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur bereits seit dem 19. Jahrhundert. Mit Kurt Schwitters' *Die Scheuche* (1925) werden nicht nur Grenzen zwischen Bild und Text überschritten, sondern der Text greift auch auf mehrsprachige Elemente aus dem Lateinischen und Französischen zurück. Zu den im deutschsprachigen Raum bekanntesten integrativ mehrsprachigen Kinderromanen dürfte *I like you – und du?* (1983) von Emer O'Sullivan und Dietmar Rösler gehören. Das Autorenteam hat mit diesem Roman die Entwicklung der mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur maßgeblich beeinflusst. Der Roman ist in Deutsch verfasst, nimmt aber selbstverständlich auch englische Sätze auf.

Im Folgenden werden die integrativ mehrsprachigen Kinder- und Jugendromane in zwei Themenblöcke unterteilt: Im ersten Themenblock wird die Mehrsprachigkeit in interkulturelle Alltagskontexte eingebunden. Die kindlichen/jugendlichen Protagonisten

erleben Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie, in der Schule oder im Freundeskreis. Es erfolgt keine Hierarchisierung der Sprachen; vielmehr bedeutet die Minderheitensprache oftmals familiäre Geborgenheit und auch Sicherheit.

Im zweiten Themenblock erfahren die kindlichen und jugendlichen Protagonisten eine unfreiwillige Mehrsprachigkeit, weil sie ihr Zuhause verlassen müssen und mit neuen Sprachen konfrontiert werden. Hier werden die Akzente auf die Frage nach Sprachverlust gesetzt und Kinder auf der Flucht vor Kriegen gezeigt.

Sprachenvielfalt im Kinder- und Jugendbuch

2004 erscheint der erste Band der Reihe um das Mädchen Lola mit dem Titel *Hier kommt Lola!* von Isabel Abedi. Die Autorin setzt in ihrer mittlerweile 9-bändigen Serie auf die Sprachenvielfalt in der Familie und zeigt so Chancen der Mehrsprachigkeit. Lolas Vater ist Brasilianer, lebt seit Jahren in Deutschland und spricht Deutsch mit Akzent. Lolas Familie musste aus einer ländlichen Region nach Hamburg umziehen, weil die Familie Rechtsradikalismus erlebte und in der Großstadt auf mehr Toleranz hofft.



Lola wächst nicht nur zweisprachig auf, sondern die Zweisprachigkeit wird vor allem positiv bewertet: Zwischen Lolas Vater und ihr fungiert sie als eine Art Geheimsprache, die die anderen nicht verstehen. Angedeutet wird so auch eine Intimität, die eine solche Mehrsprachigkeit auch haben kann. Zweisprachigkeit gehört somit selbstverständlich in den Alltag der Familie. Im ersten Kapitel des ersten Bandes stellt Lola sich und ihre Familie vor. Sie selbst ist neun Jahre alt:

Mein richtiger Name ist Lola Veloso. Lola war Mamas Idee, und Veloso heiße ich, weil mein Vater Veloso heißt. Und mein Vater heißt Veloso, weil er aus Brasilien kommt. Deshalb nenne ich meinen Vater immer Papai, weil das Pap auf Brasilianisch heißt.

Papai wird Papei ausgesprochen, das klingt so schön weich, finde ich. Auf Brasilianisch klingen ganz viele Wörter weich. Papai spricht oft brasilianisch mit mir. Er sagt, er findet es wichtig, dass ich seine Sprache kann. (Abedi 2007, 17)

Lola ist stolz auf die Sprache und Herkunft ihres Vaters. Der erste Band der Reihe behandelt den Umzug der Familie nach Hamburg. Ein Grund für den Umzug war, dass die Familie in dem Dorf Probleme wegen „Papis Haut“ (Abedi 2007, 19) hatte. Da Lolas Vater eine dunkle Hautfarbe hat, hatten die Leute im Dorf Probleme mit ihm. Dort war er anders, da alle eine helle Hautfarbe hatten: Er wurde unfreundlich im Supermarkt bedient und die Schulkinder schauten ihn schief an. Lola wurde sogar gefragt, warum sich ihr Vater niemals waschen würde. Lola wehrte sich dagegen und gab dem Jungen, der dies sagte, eine Ohrfeige. Aber das Flüstern hörte nicht auf und schließlich schmierte jemand sogar den Satz „Neger gehören in den Urwald“ (Abedi 2007, 19) an die Hauswand, was dann schließlich zum Umzug der Familie führte. Aber nicht in den Urwald, wie Lola betont, sondern nach Hamburg. Hier leben Menschen unterschiedlicher Herkunft und sind somit (anscheinend) toleranter. Auch eine solche Problematik wird

also in dem Text erwähnt, jedoch nicht problematisiert, da in Lolas Augen nicht die dunkle Hautfarbe ein Problem darstellt, sondern die helle ihrer Mutter: Diese ist empfindlich und bekommt leicht Rötungen.

Bereits dieses Kapitel zeigt, wie im Text mit Fremdheit umgegangen wird: Humoristische Szenen wechseln sich mit ernsten ab, der pädagogische Zeigefinger fehlt und Wertungen erfolgen aus der Sicht der neunjährigen Protagonistin, die das dumme Verhalten der Dörfler nicht versteht. Im Mittelpunkt des ersten Bandes steht weniger die Herkunft des Vaters als Lolas Suche nach der besten Freundin, die in den Kontext der multikulturellen Familie eingebettet ist. Lola kommt in eine neue Schule, doch in der Klasse sind Kinder mit unterschiedlicher Hautfarbe, was Lola als „etwas Vertrautes“ (26) empfindet. Daher ist sie auch traurig, dass Sila, das Mädchen mit der dunklen Haut, schon eine beste Freundin hat.

Im Laufe der Handlung wird deutlich, dass die kulturellen Unterschiede zwischen Lolas Vater und seinem deutschen Umfeld das Leben nicht belasten; vielmehr werden seine Art, seine Fröhlichkeit und seine Gelassenheit als eine Bereicherung erachtet. Die binationale Familie zeichnet sich durch Unkonventionalität aus:

Als ich nach Hause kam, war Mama schon weg. Ins Krankenhaus zum Arbeiten. Sie sagt, es ist das schönste Krankenhaus der Welt. An diesem Mittwoch hatte sie Spätschicht und würde erst am Abend zurückkommen. Dafür war Papai da und hatte brasilianische Bohnen gekocht. Die kann Oma nicht riechen. Aber ich liiiiiebe brasilianische Bohnen und Mama mag sie auch. (Abedi 2007, 35)

Oder: Das Badezimmer in der neu bezogenen Wohnung ist noch nicht fertig und die Mutter bittet ihren Mann immer wieder darum, dass er es endlich renoviert:

„Wann kümmerst du dich endlich drum?“, fragte sie Papai beim Abendessen.

„Morgen“, sagte Papai.

„Morgen, morgen. Das sagst du schon seit Tagen“, brummte Mama.

(Abedi 2007, 41–42)

Die Textstellen dokumentieren nicht nur den Alltag der Familie, sondern zeichnen sich durch eine positive Einstellung gegenüber der Multikulturalität aus. Das Essen schmeckt Lola und ihrer Mutter und auch das Chaos im Haus wird durch die Fröhlichkeit und Leichtigkeit des Vaters relativiert. Lola ist stolz auf ihre Herkunft und schämt sich nicht für ihren Vater.

Durch den Umzug nach Hamburg beziehen Lola und ihre Familie eindeutig Stellung. Aber: Auch die scheinbar so weltoffene Stadt Hamburg ist nicht gänzlich frei von Rassismus, was Lola im dritten Band erleben muss. Dort wird der afrikanische Koch des Restaurants im Krankenhaus beschimpft:

„Ein Mann“, sagte Berg (Mohammed). „Er lag im Bett nebenan und hatte den Kiefer gebrochen. Das hielt ihn aber nicht vom Reden ab. Die halbe Nacht lag er wach und schimpfte über Ausländer, die den Deutschen ihre Arbeit wegnehmen und jetzt auch noch die Krankenhausbetten. Aber der afrikanischen Krankenschwester hat er trotzdem auf den Hintern geguckt.“[...]

Mit Rassistschweinen kannte ich mich aus, denn in der kleinen Stadt, in der wir früher gewohnt hatten, gab es viele von denen. Dass es auch in Hamburg Rassistschweine gab, hatte ich nicht gewusst. (Abedi 2010, 77)

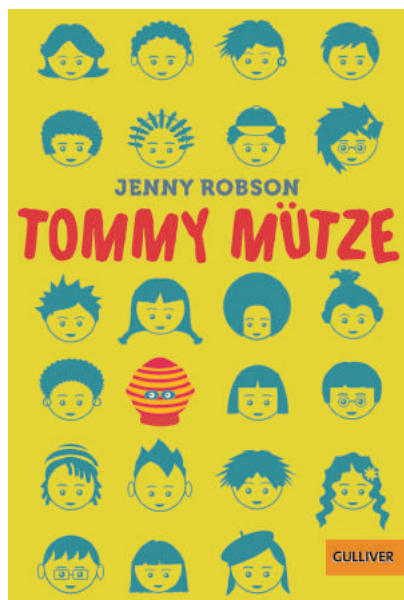
Eine solche Darstellung ist wichtig, denn Abedi idealisiert weder Hamburg noch das interkulturelle Zusammenleben.

Im sechsten Band reist die Familie nach Brasilien und plötzlich sind Lola und vor allem ihre blonde und hellhäutige Mutter die anderen und erfahren, was Fremdsein bedeutet:

Plötzlich war ich schüchtern. Es war so seltsam, Papai hier sitzen zu sehen. In unserer deutschen Familie ist Papai der Einzige, der dunkle Haut hat. Hier am Tisch war ich auf einmal die Einzige, die helle Haut hatte. Für einen Augenblick kam ich mir vor wie eine Außenseiterin, aber dann erhob sich meine Tante und nahm mich in den Arm. (Abedi 2008, 92)

Vor allem der Mutter fällt die Anpassung schwer, es kommt zu Konflikten zwischen ihr und ihrer Schwiegermutter. Die Schwiegermutter bemängelt u.a., dass Lolas Mutter kein Brasilianisch gelernt hat, und empfindet sie mitunter als zu europäisch.

Die *Lola*-Reihe zeigt somit eine erfolgreiche Integration beider Seiten, geht selbstverständlich mit Fremdsein um und bettet die Erfahrungen, einen dunkelhäutigen Vater zu haben, in die Handlung ein, ohne dies jedoch zu problematisieren oder zu idealisieren. Ein pädagogischer Zeigefinger fehlt der Reihe ebenfalls. Lola bewertet die verschiedenen Kulturen in der eigenen Familie positiv und sieht in ihnen eine Bereicherung und keine Eingrenzung. Das mitunter andere Verhalten des Vaters bewertet sie dahingehend, dass dieser die eigene brasilianische Identität nicht aufgeben möchte. Im Laufe der Bände kommen an Sprachen neben



dem brasilianischen Portugiesisch noch Englisch und Französisch hinzu.

Mit *Tommy Mütze* (2012) von Jenny Robson wird ein Roman aus Südafrika vorgestellt. Übersetzungen aus Ländern wie Südafrika oder Südamerika spielen auf dem Literaturmarkt eine untergeordnete Rolle, sind aber im Kontext der Mehrsprachigkeit wichtig. In der Forschung wird darauf verwiesen, dass Autorinnen und Autoren aus dem Süden „ihre Gesellschaft oft mit viel Witz, manchmal mit scharfer Kritik“ beschreiben (Schär 8). Ihre Sicht auf ihre Welt eröffnet den westeuropäischen Leserinnen und Lesern neue Perspektiven. Im Mittelpunkt des südafrikanischen Romans *Tommy Mütze* stehen die beiden Jungen

Dumisani und Doogal, die in der Englischstunde erleben, wie ein neuer Schüler in die Klasse kommt. Dieser trägt eine Skimütze und nennt sich Tommy; Dumisani und Doogal beschließen, das Rätsel der Mütze zu lösen. Wörter aus dem Afrikaans werden vereinzelt aufgenommen und in Fußnoten für die deutschsprachigen Leserinnen und Leser übersetzt. Im Mittelpunkt steht jedoch nicht die andere Sprache, sondern der Umgang mit Tommy, dem Mützenträger, und die Veränderungen, die in der Klassengemeinschaft entstehen. Ähnlich wie in der *Lola*-Serie dient Sprache hier, um den Zusammenhalt der Freunde zu demonstrieren und den kulturellen Hintergrund aufzuzeigen. Die Mehrsprachigkeit wird hier jedoch auf Redewendungen und Phrasen reduziert und spielt ansonsten keine Rolle.

In *Ein Buch für Yunus* (2008) von Anja Tuckermann lernen die Leserinnen und Leser eine große Sprachenvielfalt kennen. Türkisch, Deutsch, Englisch, Italienisch und Jiddisch sind feste Bestandteile der Alltagswelt des Jungen Yunus, der in Berlin aufwächst. Yunus bekommt die Aufgabe, ein Buch über seine Familie zu schreiben: Sein Vater Emre und seine Oma Nine stammen aus der Türkei, seine Mutter Maike aus Deutschland. Der

US-amerikanische Freund der Mutter hat jüdische Wurzeln. Die Großmutter mütterlicherseits ist mit einem Italiener nach Italien ausgewandert. Die Figuren werden einzeln vorgestellt und auch ihre Sprache ist integriert. Der Großvater flucht in Italienisch oder bei einem Besuch in New York reden die Eltern von Lewis Jiddisch und Englisch. Die dominante Sprache neben Deutsch ist jedoch Türkisch. Die türkischen Textpassagen werden im Vergleich zu anderen Fremdsprachen im Buch nicht übersetzt und damit werden Kinder mit Situationen konfrontiert, in denen sie ihr Gegenüber nicht verstehen. Sprache als Kommunikationsmittel und die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten werden in die

Handlung integriert und laden so zum Nachdenken über Sprache ein. Der Kinderroman *Yunus* zeigt somit einerseits die Sprachenvielfalt, mit der Kinder im 21. Jahrhundert konfrontiert werden, andererseits werden Probleme dieser Sprachenvielfalt nicht ausgeklammert.

Zoran Drvenkar lässt seine Hauptfigur Zoran in *Niemand so stark wie wir* (2004) über Sprachen nachdenken:

Die ersten Probleme fingen bei der Sprache an. Irgendwie hatte man sich in unserer Schule auf Deutsch geeinigt, und alle Türken konnten der Reihe nach Deutsch, da hätte das Sprechen für sie eigentlich kein großes Problem sein sollen. Denkt man sich. Geschnitten. Das Problem war, dass sie keine Lust hatten, Deutsch zu sprechen, und das brachte Ärger. Von mir aus konnten sie ja pausenlos miteinander türkisch reden, wann und wo auch immer sie wollten. Ich selbst quatschte auch mit meinen Eltern serbokroatisch, was sollte es. (253–254)

Sprache wird hier mit der Familie in Verbindung gebracht und bedeutet für Zoran ebenfalls Sicherheit, Geborgenheit und ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Aber auch das macht der Junge Zoran klar: Er bewegt sich in verschiedenen Sprachwelten und lehnt die Vielfalt nicht ab. Wichtig ist,





dass sich alle verständigen können und die Sprachen nicht genutzt werden, um sich gegenseitig zu beleidigen. Deutsch ist zwar die Mehrheitssprache, wird aber mit einem gewissen Pragmatismus betrachtet. Die Jungen wollen sich unterhalten und greifen auf die Sprache zurück, die alle sprechen. Die Minderheitensprachen werden deswegen nicht abgewertet, sondern gehören selbstverständlich zu der Identität der Jungen.

Mehrsprachigkeit existiert auch in der Jugendliteratur. Exemplarisch soll dies an Drvenkars Roman *Cengiz & Locke* (2002) erläutert werden, im Berlin der 1990er Jahre angesiedelt: Im Mittelpunkt steht der Bandenkrieg zwischen Türken und Jugoslawen, die

die Straßen von Berlin erobern, mit Drogen und Waffen handeln und den türkischen Banden im Weg stehen. Neben türkischen, serbischen, kroatischen und englischen Sätzen werden auch Ausdrücke aus der Jugendsprache in den Text eingebunden:

Der Dämon mit dem Messer dreht sich um, du hörst ihn sagen:

Gde je?

Evodolazi, antwortete die Brille

Da li je spavala?

Mhm. (98)

Der Dialog wird nicht übersetzt, die jugendlichen Leserinnen und Leser müssen sich den Inhalt aus dem Kontext erschließen. Es wird ihnen hier mehr zugetraut als in den Kinderromanen, denn die Mehrsprachigkeit geht über Redewendungen und Phrasen hinaus und erweitert das Spektrum. Zoran Drvenkar bildet mit seinen Jugendromanen eine Ausnahme im Kontext einer integrativ mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Großteil verzichtet entweder auf Minderheitensprachen und konzentriert sich auf Englisch oder integriert Mehrsprachigkeit lediglich in Form von Redewendungen oder Phrasen.

Flucht, Vertreibung und die neue Sprache

Flucht, Vertreibung und Krieg gehören seit den 1970er Jahren zum festen

Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur. Im Mittelpunkt standen jedoch die Fluchterfahrungen nach 1933 und nach 1945. Im Kontext der Exilliteratur spielte auch die Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Autorinnen wie Lisa Tetzner thematisierten den Sprachwechsel der Kinder und griffen Fragen nach Heimatverlust und Identität im Kontext eines Sprachwechsels auf: Was bedeutet es, wenn ich nicht mehr Deutsch spreche? Wer bin ich dann? Solche Fragen werden selbstverständlich gestreift, die Protagonisten denken darüber nach und versuchen eine eigene Identität aufzubauen. In den Erzählungen, die die Flucht der Menschen nach 1945 schildern, spielt Mehrsprachigkeit dagegen keine Rolle.

Nach dem Jahr 2000 gibt es Kriegs- und Fluchterfahrungen von Kindern in aktuellen Kriegen und sie werden in der Kinder- und Jugendliteratur thematisiert. In den Romanen spielen neben den Themen Flucht und Vertreibung auch Sprachen eine wichtige Rolle. Die vielfach ausgezeichnete niederländische Autorin Joke van Leeuwen setzt in ihrem Roman *Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor* (2012) neue Akzente. Sie schildert eine Kriegssituation in einem nicht näher lokalisierten Land:

Ich dachte zu der Zeit nie, dass

dort woanders war. Überall sonst war woanders, nur nicht dort, wo wir wohnten.

Dort konnten alle ohne Mühe meinen Namen aussprechen. Wo ich jetzt wohne, können die Leute das nicht. Sie können nämlich kein K sagen. Der Erste, der hier meinen Namen aussprechen wollte, hat sich fast die Zunge abgebrochen. Deshalb sage ich jetzt erst mal, dass ich Toda heiße. Das sind die letzten Buchstaben von meinem langen Vornamen, in dem vier Ks vorkommen. (5)

Bereits der Beginn des Romans schildert die Problematik der Sprachen, denn Toda muss mit dem Land die Sprache und auch ihren Namen wechseln. Damit gibt sie auch ein Stück ihrer Identität, die an ihren Namen gekoppelt ist, auf. Der Verlust der Heimat wird in Leeuwens Roman vor allem mit dem Verlust der Sprache in Verbindung gebracht. Toda, aus deren Perspektive die Geschichte erzählt wird, verlässt zunächst in einem von Schleppern organisierten LKW ihr Zuhause, muss dann jedoch zu Fuß weitergehen und bemerkt erst aufgrund des Sprachwechsels den Übergang in das andere Land. Sie sieht das Schaufenster einer Metzgerei, kann die Bezeichnung „Schlasselserie“ (82) jedoch nur aufgrund der Zeichen und Gegenstände deuten. Toda kommt dann in eine Unterkunft für Flücht-

linge, in der sie nichts versteht. Die Sätze bleiben auch für die Leserinnen und Leser unverständlich, denn eine Übersetzung wird nicht angeboten.

Aber Toda bekommt ein Wörterbuch geschenkt. Seiten werden im Roman abgebildet und die Leserinnen und Leser können gemeinsam mit Toda die Sprache lernen. Die Leserinnen und Leser werden somit mit dem Sprachwechsel direkt konfrontiert. „Hallo! Wo sind wir hier?“ (112) gehört zu dem ersten Satz, den Toda in der neuen Sprache sagen kann. Es ist ein Satz, der ihre Fluchtsituation unterstreicht. Mit einem Dolmetscher lernt sie dann weitere Sätze kennen.



In *Die Sprache des Wassers* (2012) von Sarah Crossan bekommt die Mehrsprachigkeit eine ähnliche Bedeutung: Das 13-jährige Mädchen Kasienka kommt mit ihrer Mutter aus Polen nach England, um den Vater zu suchen, der die Familie vor ein paar Jahren verlassen hat. Weder Kasienka noch ihre Mutter sprechen Englisch, im Flugzeug üben sie die Wörter „Ja-danke-Officer“ (10). Kasienka wird aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse in der Schule zurückgestuft und muss mühsam die Sprache lernen. Der Lernprozess wird ebenso geschildert wie die Schwierigkeiten in der Schulkasse. Kasienka wird aufgrund ihres Alters, ihres Aussehens und ihrer Sprachprobleme gemobbt, findet nur schwer Kontakt und ist einsam. Sprache dient hier zur Verständigung, aber auch zur Verteidigung. Kasienka ist es nicht möglich, ihre Wünsche, Sorgen oder Ängste in der neuen Sprache zu artikulieren und sie bleibt zunächst ein Opfer. Aber sie wächst an den Aufgaben, lernt schnell und kann sich einen Freundeskreis aufbauen.

Sprach- und Machtlosigkeit lernen beide Mädchen in den hier ausgewählten Romanen kennen. Am Anfang sind sie nicht in der Lage, sich zu verständigen; in *Die Sprache des Wassers* wird Kasienka aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen. Aber

beide Mädchen sind aktiv, sie unternehmen etwas gegen die Sprachlosigkeit und lernen die neue Sprache. Beide Mädchen machen die Erfahrungen, dass sie ihre Vornamen verlieren. Todas ursprünglichen Namen lernt man im Roman gar nicht kennen, aus Kasienka wird schließlich Cassie.

Fazit oder Funktionen einer mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur

Mehrsprachigkeit gehört zu unserer Alltagswelt und ist auch in der Kinder- und Jugendliteratur präsent – entweder additiv oder integrativ. Eine Hierarchisierung der Sprachen erfolgt in den hier vorgestellten Texten nicht, denn Lolas Brasilianisch beispielsweise ist ebenso wertvoll wie ihre deutsche Muttersprache. Mehrsprachige Kinder sind weder stumm noch hilflos, sondern sind stolz auf ihren binationalen Hintergrund. Sie sprechen die Sprachen in der Öffentlichkeit und verstecken sich nicht. Doch nicht nur das: Die Sprachen bedeuten auch Identität, Geborgenheit und ein Zuhause. Insbesondere in den Geschichten, in denen Fluchterfahrungen geschildert werden, spielen diese Aspekte eine wichtige Rolle und werden von den kindlichen und jugendlichen Figuren immer wieder thematisiert.

Wichtig ist nicht nur die Frage, welche Sprachen in den literarischen Texten präsentiert werden, sondern auch welche Funktion die einzelnen Sprachen haben. In den additiv mehrsprachigen Kinderbüchern spielt Sprachreflexion eine wichtige Rolle. Die Geschichten selbst nehmen in der Regel keinen Bezug zur Mehrsprachigkeit auf, sondern schildern kleine Geschichten aus dem Alltag der Kinder. Die Leserinnen und Leser sollen die Vielfalt der Sprachen kennenlernen, sich Wörter und Redewendungen in einer anderen Sprache erschließen oder mit unterschiedlichen Schriftbildern konfrontiert werden (vgl. auch Rösch, 153–154).

Mädchen wie Toda oder Kasienka dagegen müssen Lernstrategien entwickeln, um den Umzug ins neue Land zu bewältigen und es sind diese Lernstrategien, die auch in den ausgewählten Romanen thematisiert werden. Toda lernt mit Dolmetscher und Wörterbuch, Kasienka liest englische Klassiker, etwa von Jane Austen. Beide Mädchen sind sich dessen bewusst, dass sie die neue Sprache lernen müssen. Auch Zoran in Drvenkars Romanen muss Deutsch können, um sich mit seinen Freunden zu unterhalten. Während die parallel mehrsprachigen Bücher die Sprachlernstrategien nicht aufgreifen und die Geschichten in der

Regel das Erlernen anderer Sprachen nicht thematisieren, wird die Frage, was das Aufwachsen mit unterschiedlichen Sprachen bedeutet, in den integrativ mehrsprachigen Kinder- und Jugendromanen reflektiert und die kindlichen/jugendlichen Protagonisten beziehen dort Stellung zu den verschiedenen Sprachen. Sie werden bestimmten Orten und Gefühlen zugeschrieben und im Kontext des Komplexes Heimat reflektiert.

*Jana Mikota (*1973)
arbeitet an der Uni-
versität Siegen in der
Literaturdidaktik
unter anderem an
ihrem Habilitations-
projekt zum Thema
"Lektürekanoes an*



*höheren Mädchenschulen 1870-1933".
Ihre Forschungsschwerpunkte sind (Kin-
der- und Jugend-)Literatur der Weimarer
Republik und des Exils, Schriftstellerinnen
des 19. Jahrhunderts, historische und ak-
tuelle Lese- und Kanonforschung.*

ANMERKUNGEN

¹ In dem Kontext erscheint es zudem wichtig, dass die Lehrer und Lehrerinnen auch jene aktuelle Kinder- und Jugendliteratur wahrnehmen und in ihren Unterricht einfließen lassen.

² In der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur erscheint ein solches Erziehungsbild veraltet, den kindlichen Lesern und Leserinnen wird mehr Entscheidungsfreiheit geboten und möglicherweise spiegelt ein solches Erziehungsbild die kulturellen Unterschiede wider.

LITERATURANGABEN

Primärliteratur

- Abedi, Isabel. *Hier kommt Lola!* Bindlach: Loewe, 2007. (Band 1)
 Abedi, Isabel. *Lola auf Hochzeitsreise*. Bindlach: Loewe, 2008. (Band 6)
 Abedi, Isabel. *Lola in geheimer Mission*. Bindlach: Loewe, 2010. (Band 3)
 Akal, Aytül. *Die freche Ampel*. Langenhagen: Talisa Kinderbuch-Verlag, 2008. (Deutsch/Türkisch) (Deutsch/Spanisch)
 Böse, Susanne. *Was ziehen wir heute an*. München: Edition bi:libri, 2011. (Deutsch/Türkisch/Spanisch/Russisch/Französisch/Italienisch/Griechisch/Englisch)
 Crossan, Sarah. *Die Sprache des Wassers*. München: mixtvision, 2012.
 Drvenkar, Zoran. *Cengiz & Locke*. Hamburg: Carlsen, 2004.
 Drvenkar, Zoran. *Im Regen stehen*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 2007.
 Drvenkar, Zoran. *Niemand so stark wie wir*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 2004.
 Leeuwen, Joke van. *Als mein Vater ein Busch wurde und ich meinen Namen verlor*. Hildesheim: Gerstenberg, 2012.
 O'Sullivan, Emer/Rösler, Dieter: *I like you – und du?* Hamburg: Rowohlt 1983.
 Robson, Jenny. *Tommy Mütze*. Basel: Baobab Books, 2012.
 Tuckermann, Anja. *Ein Buch für Yunus: Eine deutsch-türkische Geschichte*. München: Dtv, 2008.
 Schwitters, Kurt. *Die Scheuche. Märchen*. In: Lach, Friedrich (Hg.). *Schwitters, Kurt: Das literarische Werk. Band 2: Prosa 1918-1930*. Köln: DuMont 1998, S. 155-167. (EA: 1925).

Sekundärliteratur

- Ballis, Anja/Mirjam Burkard. *Kinderliteratur im Medienzeitalter: Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2014.
 Bobe, Catharina. „Fremdverstehensförderung mit Kinderliteratur am Beispiel eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Irgendwie Anders in der Grundschule“. In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*. 2002, H. 3. 180–187.
 Büker, Petra/Claudia Vorst. „Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule“. Winfried Ulrich (Hg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 2: Lese- und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 21–48.
 Eder, Ulrike. *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens, 2009.
 Eder, Ulrike. „Alles gut für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literatur-

- analyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen“. Ulrike Eder (Hg.). *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachunterricht*. Wien: Praesens, 2015. 143–173.
- Honnef-Becker, Irmgard. „Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik“. Irmgard Honnef-Becker (Hg.). *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. 201–236.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina. „Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch“. Ira Gawlitzek/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach, 2013. 47–71.
- Lepman, Jella: *Die Kinderbuchbrücke*. Frankfurt/Main: Fischer 1991. (Sonderauflage, EA: 1964)
- O’Sullivan, Emer/Dietmar Rösler. *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 2013.
- Rösch, Heidi. „Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht“. Ira Gawlitzek/Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach, 2013. 143–168.
- Schär, Helene: *Kinderbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika*. In: Kliever, Annette/Massingue, Eva (Hg.): *Guck mal über’n Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 4-15.

Internetquellen (zuletzt geöffnet am 06.11.2015)

<http://www.edition-bilibri.com/verlag-konzept.html>
<http://www.talisa-verlag.de/index.php?id=uber-talisa>

„WIR SPRECHEN MIT DEN HÄNDEN.“

Bilingual gebärden- und lautsprachliche Kinder- und Jugendliteratur

Marion Rana

Wir sprechen mit den Händen – so lautet der Titel eines 2005 erschienenen Bilderbuchs über Gehörlosigkeit (Franz-Joseph Huainigg/Verena Ballhaus). Diese so lapidar daherkommende Feststellung ist das Resultat eines langen und mühsamen Ringens nach Anerkennung und Wertschätzung: In Deutschland ist die Deutsche Gebärdensprache (DGS) erst seit 2002 offiziell als Minderheitensprache anerkannt und weltweit sind Gebärdensprachen in gerade einmal 31 Ländern rechtlich verankert (in nur elf davon auch auf verfassungsrechtlicher Ebene, vgl. de Meulder 498–500). Diese Wertschätzung von Gebärdensprache als *Sprache* im Gegensatz zu ihrer langjährigen Wahrnehmung und Denunziation als gestischen, rudimentären und approximierenden Kommunikationsersatz oder sogar -hindernis spiegelt sich auch in der schulischen und familiären Erziehung gehörloser Kinder wider: Nachdem der Einsatz von Gebärdensprache in der frühen

institutionalisierten Bildung gehörloser Kinder selbstverständlich war, brachte die Entwicklung zur oralen Erziehung im späten 19. Jahrhundert diese Praxis zum Erliegen und erschwerte nicht nur die Bildung und Erziehung, sondern insbesondere auch die geistige, emotionale und soziale Entwicklung der so beschulten Kinder und fügte ihnen nachhaltig Gewalt zu. Aktuell nimmt die Relevanz und Wertschätzung von Gebärdensprache wieder stetig zu.

Die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) zur Gehörlosigkeit, ein zwar noch immer sehr kleiner, gerade in den letzten Jahren aber kontinuierlich wachsender Bereich insbesondere der englischsprachigen KJL, trägt der Anerkennung der Gebärdensprache als ein der Lautsprache gleichwertiges linguistisches System Rechnung und inkorporiert gebärdensprachliche Elemente verstärkt in die Narration und Illustration. Nach einem Exkurs zur Entwicklung und den sprachlichen

Besonderheiten von Gebärdensprache wird dieser Artikel zunächst die Entwicklung innerhalb der KJL über Gehörlosigkeit nachzeichnen, um dann einen Überblick über den Einbezug von Gebärdensprache in die aktuelle KJL zu geben und diesen exemplarisch am Beispiel des deutschen Videoprojektes „Kinderbücher in Gebärdensprache“, des US-amerikanischen Jugendromans *Strong Deaf* und des schweizerischen Bilderbuchs *Das Geheimnis des Piratenflosses* zu analysieren.

Der lange Weg zur Anerkennung: Gebärden ist Sprechen!

Nachdem die schulische Erziehung von gehörlosen Kindern und Jugendlichen lange Zeit ohne größere öffentliche Aufmerksamkeit verläuft, verstärkt sich das wissenschaftliche Interesse an der Erziehung Gehörloser in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und mündet unter anderem in den sogenannten Mailänder Kongress von 1880. Dieser Second International Congress on the Education of the Deaf (ICED) erweist sich in der Folge als Zäsur in der Auseinandersetzung der beiden konkurrierenden gehörlosenpädagogischen Modelle: Der manuellen Methode einerseits, die den Wert und den Erwerb der Gebärdensprache unterstützt, und der oralen Methode

andererseits, die konsequent auf ein Verbot der Gebärdensprache und eine Erziehung zur lautsprachlichen Artikulation und zum Lippenlesen setzt. Nach Beschluss des Mailänder Kongresses sollen gehörlose Kinder fortan nur noch in Lautsprache unterrichtet und die Gebärdensprache stattdessen komplett aus den Schulen verbannt werden (vgl. u.a. Krausneker 131–132): „Gehörlosenpädagogik reduzierte sich weitgehend auf eine Sprech-Pädagogik, eine Pädagogik des Entstummens“ (Prillwitz 20), die in großen Teilen scheitert – ein „schulisches Martyrium“ beginnt (Urban 161).

Mit der oralen Methode verbunden ist eine große und durchaus hehre Hoffnung, dass gehörlose Kinder durch artikulatorisches Training und Lippenlesen in die Lage versetzt würden, lautsprachliche Äußerungen zu verstehen und selbst zu leisten, und so in die Mehrheitsgesellschaft integriert würden. Der nur vordergründig auf den didaktisch-pädagogischen Bereich reduzierte Wandel hat signifikante Folgen: Gehörlose Lehrerinnen und Lehrer werden entlassen, weil sie zum einen häufig nicht lautsprachlich kommunizieren können und zum anderen als schlechtes Vorbild für die Kinder erachtet werden; die Gehörlosengemeinschaft wird dämonisiert,

weil sie in ihrem Festhalten an der Gebärdensprache als „Gefahrenhort“ für die erfolgreiche lautsprachliche Entwicklung gehörloser Kinder gilt (ebd.).

Die signifikantesten Änderungen betreffen aber die gehörlosen Kinder und Jugendlichen selbst. Unter den neuen Unterrichtsmethoden werden sie nicht nur massiv in ihren Persönlichkeitsrechten beschränkt – ihnen wird vehement und unter teils drakonischen Strafen die Kommunikation in ihrer Muttersprache verboten (vgl. McDonnell/Saunders) –, das Bildungsniveau Gehörloser sinkt darüber hinaus in den darauffolgenden Jahren stetig, bis es weit unter dem durchschnittlichen Niveau der Hörenden liegt (vgl. Prillwitz 20). Dies ist nicht nur der Tatsache geschuldet, dass ein Großteil der Unterrichtszeit fortan von lautsprachlichen Übungen dominiert ist und somit wenig Zeit für fachliche Bildung bleibt. Wichtiger scheint noch die durch das Verbot der Gebärdensprache resultierende Verweigerung einer Entwicklung zur Sprachlichkeit: Wie Leuninger für die gebärdensprachliche Sprachentwicklung demonstriert (vgl. 158) und wie aus diversen Studien zur (lautsprachlichen) Mehrsprachigkeit hinlänglich bekannt ist (vgl. z.B. Kracht, Ünsal/Wendlandt), kann der Zweitspracherwerb nur dann

gesichert erfolgen, wenn die Erstsprache ausreichend ausgebildet ist, wenn also überhaupt Sprachlichkeit vorliegt. Da die nach dem Mailänder Kongress mit Hilfe der oralen Methode unterrichteten Kinder aber in vielen Fällen nicht in der Lage sind, die Lautsprache als Muttersprache zu erwerben, bleiben ihr Sprachvermögen und ihre Ausdrucksfähigkeit häufig nur rudimentär entwickelt. Mit der fehlenden Befähigung zur Kommunikation einher gehen darüber hinaus Schwierigkeiten im sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich, Phänomene, die sich auch heute noch bei einigen aktuell ohne Einbezug der Gebärdensprache erzogenen Kindern beobachten lassen (vgl. z.B. Calderon/Greenberg 177–180, Wisch 113–131).

Die Kontroverse um orale und manuelle Erziehung geht derweil unvermindert weiter (vgl. Lang 16), befeuert vor allem durch die linguistischen Arbeiten von Bernard Tervoort und William Stokoe, die in der Mitte des 20. Jahrhunderts für die Gebärdensprache erstmalig den Status einer vollwertigen Sprache nachweisen (vgl. Boyes Braem, Tervoort, Stokoe). Diese linguistische Anerkennung und Positionierung trägt entscheidend zum (Wieder-)Erstarken einer positiven *deaf identity* insbesondere in den Vereinigten Staaten bei, das sich global fortsetzt. Langsam

etabliert sich nun auch eine stärkere Wertschätzung der Gebärdensprache als Teil der Gehörlosenkultur und als vollwertiges linguistisches System, eine Veränderung, die sich vor allem in den Schulen bemerkbar macht: In vielen Ländern, in denen eine schulische Förderung gehörloser Kinder und Jugendlicher existiert, ist die Gebärdensprache mittlerweile soweit verankert, dass ihre Nutzung zumindest nicht mehr unterbunden wird.

Gebärdensprache heute

Noch immer ist die Gebärdensprache jedoch nicht universell anerkannt, wie ein Blick auf die Länder, aus denen die drei noch zu besprechenden Einzelbeispiele mehrsprachiger KJL stammen, demonstrieren mag: Nachdem die politische Wertschätzung in Deutschland durch einen Entschließungsantrag in Hessen 1998 ihren Anfang nahm, folgte 2002 die (bundesweite) rechtliche Anerkennung mit dem Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (§ 6 BGG). In der Schweiz ist Gebärdensprache auf Bundesebene nicht rechtlich verankert, die Verfassungen der Kantone Genf und Zürich beinhalten allerdings Passagen, die die Gebärdensprache betreffen (vgl. „Verfassung der Republik und des Kantons Genf“, „Verfassung des Kantons Zürich“). Ein

ähnliches Bild zeigt sich in den USA, wo American Sign Language (ASL) auf nationaler Ebene nicht offiziell anerkannt, in verschiedenen Bundesstaaten aber unterschiedlich bindend verfassungsrechtlich geregelt ist (vgl. De Meulder 498–506).

Die heutige Bildungslandschaft präsentiert sich diversifiziert: In Deutschland wird die Gebärdensprache häufig als wertvoller Bestandteil der Gehörlosenkultur wertgeschätzt, ihr Gebrauch ist in vielen Fällen erwünscht, zumindest aber weitgehend akzeptiert (vgl. zur Entwicklung bis 1990 Wisch, bis 2008 Leonhardt). Trotzdem existieren nach wie vor Befürchtungen, die Verwendung von Gebärdensprache in Unterricht und Familie zuungunsten der hörgerichteten Erziehung könne zu einer Integrationsverweigerung gehörloser Kinder und Jugendlicher in die Mehrheitsgesellschaft führen. Gezielte Förderung gehörloser Kinder und Jugendlicher ist zudem teuer; während es für die Primar- und Sekundarstufe 1 in Deutschland deshalb noch relativ gute schulische Bildungsmöglichkeiten gibt, bieten viele Bundesländer ab der Sekundarstufe 2 keine speziellen Schulformen für gehörlose Jugendliche an. Auch im universitären Bereich gibt es keine speziellen Einrichtungen, im Gegensatz z.B. zu den USA, wo einige

Colleges und mit der Gallaudet University auch eine renommierte Universität speziell auf gehörlose Studierende ausgerichtet sind.

In der Schweiz ist der langjährige Fokus auf die orale Erziehung noch immer sehr deutlich spürbar. Hier können gehörlose Jugendliche über den Realschulabschluss hinaus nur in Zürich eine Schule für Gehörlose besuchen (vgl. Boyes Braem/Haug/Shores 58–64). Zudem ist die Rate von Cochleaimplantaten sehr hoch; implantierte Kinder werden häufig ohne gebärdensprachliche Unterstützung und Förderung in Regelschulen unterrichtet. Boyes Braem, Haug und Shores interpretieren die offizielle Wertschätzung von Gebärdensprache deshalb auch als Lippenbekenntnis (vgl. 62–63). Chancen, aber auch Probleme stellen sich in Folge der in den letzten Jahren signifikant verstärkten Inklusionsbemühungen gehörloser Kinder an Regelschulen, die von den hier betrachteten drei Staaten vor allem in den Vereinigten Staaten und Deutschland sehr intensiv diskutiert werden (vgl. z.B. Bohms, DG, Krausmann/Lüggert, Ludwig, Lönne, Steiner). In der Schweiz hingegen besuchen die meisten gehörlosen Kinder schon jetzt eine Regelschule, die inklusionspädagogische Förderung und Unterstützung geben jedoch

Anlass zur Sorge und sind Kernpunkte in der Auseinandersetzung der Gehörlosengemeinschaft mit den staatlichen Institutionen.

Linguistische Merkmale von Gebärdensprache

„Die grundlegende Bedeutung von Sprache ist in ihrer kommunikativen Verwendung zu sehen“, erklärt Prillwitz und erläutert weiter:

Das sprachliche Zeichensystem als zweites Signalsystem vermag die gedachte, erfahrene oder auch erfundene „Realität“ wieder- bzw. neu zu erschaffen. Sie repräsentiert gleichsam die Wirklichkeit in einer Form, die sie auch für den anderen weitgehend entzifferbar macht. (23)

Erst Sprachlichkeit ermöglicht so das Leben und Denken in Zukunft und Vergangenheit, erlaubt abstrahiertes Denken und Kommunizieren. Ein sprachliches System muss somit über die pure (lautliche oder visuelle) Ikonographie hinausgehen. Genau diese Charaktereigenschaft wurde der Gebärdensprache jedoch lange Zeit abgesprochen, sehr zu Unrecht, wie die Forschung von Stokoe, Trevoort und anderen schon in den 1960ern zeigte und wie auch die aktuellen, exzellenten Arbeiten z.B. von Papaspyrou, Leuninger/Wempe und Valli/Lucas unter Beweis stellen.

Wie Wisch erörtert, ist Gebärdensprache entsprechend der allgemeinen Definition von Sprache als konventionelles Zeichensystem zu definieren,

dessen Elemente eine bestimmte Struktur aufweisen, nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft werden und im Sinne der symbolischen Interaktion der zwischenmenschlichen und intrapersonellen Verständigung dienen. (155)

Während in der Lautsprache insbesondere der Sprechtrakt die sprachbildende Funktion übernimmt, dient bei der Gebärdensprache der ganze Körper als Sprachinstrument: Gebärdensprache besteht nicht nur aus Handzeichen, auch Kopf- und Körperhaltung, Mimik und die Positionierung der einzelnen Gebärden im sogenannten Gebärdenraum spielen eine entscheidende und bedeutungsverändernde Rolle.

Von der Gebärdensprache streng zu unterscheiden ist das lautsprachbegleitende Gebärden (LBG): Während die verschiedenen Gebärdensprachen eigenständige linguistische Systeme sind, die folgerichtig jeweils auch z.B. eigene Grammatiken besitzen, ist LBG eine direkte Übertragung der Lautsprache. Die einzelnen Wörter der lautsprachlichen Äußerungen werden eins zu eins in Gebärden umgewandelt; die gestische

Bewegung im lautsprachbegleitenden Gebärden ersetzt die Arbeit des Sprechtrakts in der Lautsprache, ohne dass der Lautsprache in Bedeutung, Grammatik, Semantik etc. etwas hinzugefügt würde. LBG ist somit ein künstliches Verfahren zur besseren Sichtbarmachung der Lautsprache und stellt kein eigenes Sprachsystem dar. Ein weiteres künstliches Verfahren, das jedoch vielfach in die Nutzung von Gebärdensprache integriert wird, ist das Fingeralphabet, das z.B. genutzt wird, um Eigennamen zu buchstabieren, eine Aussage besonders hervorzuheben oder aus der Lautsprache zu „zitieren“. Im Gegensatz zu den verschiedenen Gebärdensprachen, die in zahlreichen, genau wie die Lautsprachen nicht immer miteinander verwandten Nationalsprachen und regionalen Dialekten auftreten, existiert eine universale Variante des Fingeralphabets, das mit regionalen Abweichungen von gebärdensprachlich kommunizierenden Menschen weltweit benutzt wird.

Gebärdensprache in der Kinder- und Jugendliteratur

Für den Einbezug von Gebärdensprache in die KJL stellt die Eigenständigkeit Ersterer eine Herausforderung dar: Soll dem Sprachcharakter von Gebärdensprache gerecht geworden

werden, dann genügt es nicht, einzelne Gebärden gestisch (und somit beinahe zwangsläufig ungrammatikalisch) an die Stelle lautsprachlicher Wörter zu setzen oder diese illustratorisch neben dem lautsprachlichen Wort abzubilden. Die verschiedenen KJL-Texte, in denen Gebärdensprache thematisiert wird, gehen deshalb auch sehr unterschiedlich mit dieser Problematik um.

Eine besondere sprachliche Einbindung von Gebärdensprache stellt deren Übertragung in die Lautsprache in Form von *deaf speak* dar, die insbesondere in der US-amerikanischen Jugendliteratur vereinzelt anzutreffen ist. Dabei werden gebärdensprachliche

Äußerungen nicht direkt in die Lautsprache *übersetzt*, sondern wort- und grammatikgenau *übertragen*, eine Herangehensweise, die zwar den speziellen Sprachcharakter von Gebärdensprache treffend darstellen kann, aufgrund der grammatikalischen Besonderheiten von Gebärdensprache aber lautsprachlich ungrammatisch ist und ungewollt eine verkürzte Denk-, Ausdrucks- und Abstraktionsweise der gebärdenden SprecherInnen impliziert. Herausragendes Beispiel für die Verwendung von *deaf speak* ist der 2013 mit dem White Ravens Award ausgezeichnete Jugendroman *Strong Deaf*, auf den in der Folge noch eingegangen wird; *deaf speak* findet sich aber auch schon im 1981 erschienenen Buch *Apple Is My Sign*. Dessen Autorin Mary Riskind erklärt dazu:

Word order in sign language often is not the same as its English translation. „See before that finish“ said in sign becomes „I’ve already seen that before“ in English. I wanted to give you a feeling for sign language, but without confusing you, so I stayed with English word order through most of the story, and sometimes added little words or endings. (xi–xii)

Apple Is My Sign folgt der Gebärdensprachennotation, wenn z.B. eine Gebärde, die lautsprachlich in eine Wortsequenz zu übersetzen wäre, als



Abb. 1: *deaf speak* in den 1980ern:
Mary Riskinds *Apple Is My Sign*
(Houghton Mifflin)

gekoppeltes Einzelwort notiert wird, z.B. „Keep-away“ (27) oder „same-way“ (66), oder wenn mit Hilfe des Fingeralphabets gebärdete lautsprachliche Wörter in ihre alphabetischen Einzelteile zerlegt werden, z.B. „What you think A-C-A-D-E-M-Y mean?“ (63).

In den meisten Fällen ist die Verwendung von Gebärdensprache durch die ProtagonistInnen relativ unaufgeregt in den Handlungsverlauf integriert, z.B. in *Feathers* von Jacqueline Woodson (2007) und in der Reihe *Paula Pepper ermittelt* von Sabine Blazy (2007–2009). Dabei wird die Gebärdensprache ganz klar als Sprache gekennzeichnet, ohne zugleich den (meist wenig erfolgreichen) Versuch zu unternehmen, den besonderen visuellen und sprachlichen Charakter der Sprache zu vermitteln, z.B.: „„Hier im Auto ist es bei Gewitter noch am sichersten“, sagte sie mit raschen Gebärden“ (*Paula Pepper* 3). Eine solche Vorgehensweise stellt aus der Sicht eines Autors bzw. einer Autorin einerseits sicher einfach eine bequeme Alternative dar, andererseits ist es gerade diese Unaufgeregtheit in Bezug auf Gebärdensprache im Besonderen und Gehörlosigkeit im Allgemeinen, die diese Bücher auszeichnet und für unterschiedlichste Zielgruppen lesenswert macht. So wird Gehörlosigkeit z.B. in *Paula Pepper*



Abb. 2: Entspannter Umgang mit Gehörlosigkeit und Gebärdensprache: Sabine Blazys Reihe *Paula Pepper ermittelt*

ermittelt nicht als Alleinstellungsmerkmal, als innovatives Extra ausgeschlachtet und für dramatische Effekte und Konflikte missbraucht, wie es in manchen Romanen insbesondere mit romantischer Handlung häufig geschieht (vgl. z.B. *Im Schatten*). Protagonistin Paula ist einfach ein aufgewecktes Mädchen, dessen Gehörlosigkeit en passant erzählt wird und für die Handlung zwar häufig eine Rolle spielt, in deren Vorhandensein sich seine Charakterisierung und Reifung jedoch nicht erschöpfen.

Ebenfalls eher beiläufig integriert ist die Gebärdensprache in *Adams*

Buch (2002), wo gebärdensprachliche Äußerungen in die Lautsprache übersetzt werden und lediglich durch einen Zusatz wie „gebärdete ich“ (108) statt „sagte ich“ o.ä. markiert sind. Illustrativ werden Gebärden hier ebenfalls nicht explizit hervorgehoben, die Illustrationen bilden im Standbild eher beiläufig gebärdende Menschen ab, deren Handposition auf die betreffende Gebärde schließen lässt. Für nicht-gebärdensprachliche Lesende stellt diese Visualisierung kein Hindernis im Text-Bild-Verständnis dar und wird vielleicht nicht einmal registriert, gebärdensprachlichen LeserInnen hingegen eröffnet sie eine weitere Bedeutungs- und Identifikationsebene.

Einige Romane verwenden eine gewisse Anstrengung darauf, die Gebärdensprache zu beschreiben, indem sie konkrete Gebärden erläutern (z.B.: „Gleichzeitig machte sie mit der rechten Hand eine kurze Gebärde. Sie hatte den Daumen und den kleinen Finger abgespreizt. Offenbar war das die Handbewegung für ‚Ja‘“, *Freak City* 75) und ihre hörenden ProtagonistInnen im Gesprächsverlauf wiedererkennen und wiederholen lassen (vgl. ebd. 104). Häufig gehen diese Beschreibungen zuerst mit einem gewissen Unglauben der ProtagonistInnen einher, die der Gebärdensprache erstmalig begegnen, sind gefolgt von



Abb. 3: In *Freak City* (Kathrin Schrocke, Carlsen 2010) versteht Mika Gebärdensprache unrealistisch schnell.

Interesse für die Sprache und münden in deren Erlernen (vgl. z.B. *Rico, Oskar und der Diebstahlstein*, *Freak City*). Dabei gelingt es den ProtagonistInnen mitunter überragend schnell, die Gebärdensprache so weit zu erlernen, dass sie zum Teil elaborierte Unterhaltungen verstehen und sogar selbst führen können. Eine solche Darstellung ist hochgradig unrealistisch: Wie jede andere Sprache auch sind Gebärdensprachen überaus komplex und selbst hochbegabte Genies wie Oskar in *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* oder der liebestolle In-

tensivkursbesucher Mika in *Freak City* dürften Mühe haben, sich die Sprache innerhalb weniger Lernstunden zu erschließen.

Gebärdensprache im Bilderbuch

In Bilderbüchern werden ausgewählte Gebärden häufig illustrativ approximiert. Das Bild unterstützt dabei den Text, indem es die Gebärde in einer ausgewählten Szene darstellt (vgl. Abb. 4 [Adams Buch 50]). Für den fremdsprachigen, d.h. der Gebärdensprache nicht kundigen Betrachter ist die Nachahmung dieser Gebärde meist nicht möglich: Sie ist häufig lediglich statisch dargestellt, d.h. ohne den sinngebenden Gebärdenverlauf, der die Geste erst zur Gebärde werden lässt. Darüber hinaus ist nicht immer klar, ob es sich tatsächlich um eine Gebärde handelt und welches Wort gerade gebärdet wird. In der Nachahmung liegt allerdings auch nicht das Hauptziel solcher Illustrationen. Vielmehr soll die Illustration von Gebärdensprache, so ist zu vermuten, diese textunabhängig als Sprache unterstreichen und das Interesse der Lesenden an ihr wecken. Des Weiteren bietet die Verbildlichung der Gebärden gehörlosen Kinder eine zusätzliche Identifikationsmöglichkeit innerhalb der Geschichte und stärkt die

meist bereits narrativ unterstrichene Wertschätzung von Gebärdensprache.

Häufig werden Gebärden oder das Fingeralphabet auf den inneren Umschlagsseiten illustratorisch dargestellt, so z.B. bei *Maga und die verzauberten Ohren*, *Das Geheimnis des Piratenflosses* und *Wir sprechen mit den Händen*. In den aktuelleren Büchern des schweizerischen fingershop.ch-Verlags werden nicht nur die Gebärden in Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS), sondern auch die der beiden anderen schweizerischen Gebärdensprachen, langue des signes française (LSF) und lingua dei segni



Abb. 4: Integriert Gebärdensprache unaufgeregt in die Illustration: Christersson und Lindhs *Adams Buch* (2002)

italiana (LIS) abgebildet (vgl. *Das Geheimnis des Piratenflosses, Maga und der gefangene Prinz*). In den Texten selbst wird die Gebärdensprache in die deutsche Lautsprache übersetzt, also nicht wie z.B. in *Apple Is My Sign* oder *Strong Deaf in deaf speak* übertragen, außerdem zeichnen sich die Bücher durch ihre einem deutlichen didaktisch-aufklärerischen Impetus folgende narrative Thematisierung und die verlaufsorientierte Illustration der Gebärden aus (vgl. Abb. 5).

Den Haupttext ergänzt sowohl im Bilderbuch als auch in der erzählenden KJL in vielen Fällen ein erläuterndes



Abb. 5: Die Reihe um Maga zeichnet sich durch eine vehemente Verortung innerhalb der politischen Debatten um Gehörlosigkeit aus.

Vor- oder Nachwort. Dieses dient häufig der Authentifizierung des Beschriebenen, d.h. die AutorInnen betonen ihre eigene Gehörlosigkeit (vgl. z.B. *Das Geheimnis des Piratenflosses*), ihre familiäre Verbindung zur Gehörlosigkeit (vgl. z.B. *Apple Is My Sign*) oder belegen ihre Initiierung in die Gehörlosenkultur durch einen Dank an verschiedene gehörlose Einzelpersonen, Gehörlosenvereinigungen und/ oder GebärdendolmetscherInnen (vgl. z.B. *Paula Pepper ermittelt, Freak City* oder *Whisper*). Des Weiteren dienen diese Vor- und Nachworte häufig einer Erläuterung des Beschriebenen, sowohl was die allgemeine Kultur der Gehörlosigkeit als auch die Besonderheiten in der Transkription von Gebärdensprache angeht. Sehr gelungen ist ein solcher Einstieg z.B. in *Apple Is My Sign*, in dessen Vorwort die Autorin unprätentiös und treffend die Charakteristika von Gebärdensprache erläutert und einen Einblick in deren Notation und lautsprachliche Verschriftlichung gibt. Auch *Wir sprechen mit den Händen*, wo in zwei Rubriken („Was ist das Fingeralphabet und was die Gebärdensprachen?“ sowie „Wie spreche ich mit einem gehörlosen Menschen?“) unaufgeregt und informativ verschiedene relevante Aspekte erläutert werden, gelingt diese Einführung gut. Lynn McElfresh hingegen

wurde für das bei *Strong Deaf* fehlende Vorwort kritisiert, weil die Lesenden so nicht auf die Verwendung von *deaf speak* vorbereitet seien und die Identifikation mit der gehörlosen Protagonistin erschwert werde (vgl. Pajka-West). McElfreshs Jugendroman *Strong Deaf*, das Projekt „Kinderbücher in Gebärdensprache“ sowie das Bilderbuch *Das Geheimnis des Piratenflosses* werden in den folgenden Kapiteln exemplarisch untersucht.

Das Projekt „Kinderbücher in Gebärdensprache“

Das Projekt „Kinderbücher in Gebärdensprache“ (<http://kinderbuecher.gmu.de>) des Gehörlosenverbands München und Umgebung animiert und erzählt in Laut- und Gebärdensprache Kindergeschichten. In kurzen Videos mit einer Länge von drei bis achtzehn Minuten werden Fabeln, Märchen und bereits im traditionellen Printformat veröffentlichte Bilderbücher animiert sowie musikalisch und lautsprachlich vertont und Untertitelt. Zusätzlich ist jeweils zentral eine gebärdende Person eingeblendet, die zum Teil aktiv in die Animation integriert ist und die Geschichte in Gebärdensprache erzählt (vgl. Abb. 6). Finanziert wird das Projekt größtenteils über die „Aktion Mensch“, es läuft über insgesamt zwei Jahre bis

Sommer 2016; eine wissenschaftliche Begleitung findet u.a. im Rahmen einer Masterarbeit am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der LMU München statt. Hauptziel von „Kinderbücher in Gebärdensprache“ ist die sprachliche Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder, die Videos sind aber so gestaltet, dass sie auch für ein nicht gebärdensprachliches Publikum verständlich sind. Sie werden nicht nur in der frühen bilingualen Sprachförderung, sondern auch als Arbeitsmaterial für Fachkräfte, in der universitären Ausbildung und als Übungsmaterial für DGS-Lernende eingesetzt. Die konzeptionelle und gestalterische Arbeit an den Videos erfolgt zielgruppenorientiert. So arbeitet das Projektteam eng mit dem Förderzentrum Hören in Johanneskirchen, insbesondere mit deren Schulvorbereitender Einrichtung (SVE) zusammen. Die hier betreuten Kinder von drei bis sechs Jahren und deren ErzieherInnen geben Feedback zu bereits produzierten Videos, das dann in die weitere Arbeit einfließt.

Illustration und Text einiger Videos sind gezielt für das Projekt konzipiert (z.B. „Der Löwe und die Maus“, „Frau Holle“, „Der Forschkönig“), zwei der Videos verwenden Text und Illustration von Verlagsbüchern („Eine Kiste

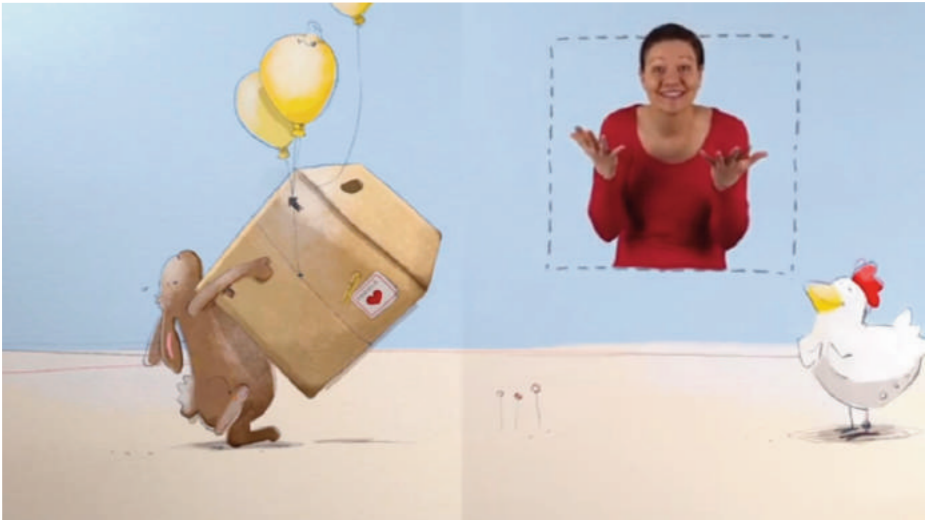


Abb. 6: Screenshot des GMU-Videos „Eine Kiste Nichts“(2015)

Nichts“, „Das kleine Wunder“). Deren Illustrationen wurden mit professionellen Grafikprogrammen nachbearbeitet (z.B. freigestellt) und animiert, das Dolmet- schen in die Gebärden- sprache übernehmen profes- sionelle DolmetscherInnen. Da das Projekt ins- besondere der frühen Sprachförde- rung dient, ist eine exzellente Übersetzung in DGS zentral, die Über- setzungen werden deshalb u.a. mehr- fach eingeübt und von ausgebildeten gehörlosen und hörenden Gebärden- dolmetscherInnen kontrolliert. Zur Arbeit am Video zählen außerdem die Untertitelung bzw. die Texteinblen- dung, die Vertonung in Lautsprache sowie die Auswahl und Hinzufügung der Hintergrundmusik.

Besonders überzeugen können die Filme, wenn sie sich an ein bereits ver- öffentlichtes Werk anlehnen, Text und Illustration also direkt von der Vor- lage übernehmen. Dabei wird zu- nächst die bereits illustrierte Doppel- seite des Buches eingeblendet, die häufig durch animierte Elemente er- weitert wurde (so springt z.B. in einer ansonsten statischen Zeichnung eines Tischtennisspiels der Ball von der Platte und aus dem Rahmen, vgl. „Das kleine Wunder“ 02:06). Die Auswahl der Ge- schichten erfolgt ohne ersichtlichen di- daktischen Impetus, sie sind erfrischend frei von politischen Debatten über die Relevanz von Gebärdensprache sowie einer Bewerbung oder Verdammung von Instrumenten und Institutionen

von gehörlosenkultureller Relevanz. In der KJL über Gehörlosigkeit ist dies keine Selbstverständlichkeit; viele Bücher gerade im Kinderbuchsegment sind mehr oder weniger explizit ideologisch gefärbt (vgl. z.B. die Präferenz für Gehörlosenschulen in *Maga und die verzauberten Ohren* und für die Inklusion gehörloser Kinder in Regelschulen in *Das Geheimnis des Piratenflosses* oder die Mobilmachung für Cochleaimplantate in *Superohr und der blaue Diamant*, *Sunny und her Cochlear Implants* oder *Abby Gets a Cochlear Implant*).

Die Geschichten in „Kinderbücher in Gebärdensprache“ umfassen drei Fabeln unterschiedlicher kultureller Herkunft („Der Hund und das Stück Fleisch“, „Der Esel und das Pferd“ und „Der Löwe und die Maus“), zwei bekannte Märchen („Frau Holle“ und „Der Froschkönig“) und zwei Bilderbücher. Letztere befassen sich mit den Themen Freundschaft, Fantasie und Magie des Alltags. „Kinderbücher in Gebärdensprache“ zeichnet sich so durch ein relativ weites, vor allem aber nicht problemorientiertes Korpus aus, das auch sein gehörloses Publikum als diejenigen anspricht, die sie zuallererst sind: Kinder. Während die auf der Vorlage von Bilderbüchern basierenden Videos auch durch Grafik und Illustration überzeugen, sind die

frühen Videos noch von eher amateurhaften Buntstiftillustrationen gekennzeichnet. Deren Witz und Expressivität tut dies zwar keinen Abbruch, in unserer stark medialisierten und visuell ästhetisierten Welt erschwert dies allerdings sicherlich die Rezeption im Mainstream. Die späteren Videos sind bereits deutlich professioneller und erreichen so auch einfacher eine erweiterte Zielgruppe. Alles in allem ist „Kinderbücher in Gebärdensprache“ ein überaus gelungenes Projekt, das sich durch einen extrem unverkrampften und natürlichen Umgang mit der Gebärdensprache auszeichnet.

Der Jugendroman *Strong Deaf*

Strong Deaf von Lynn McElfresh ist ein 2012 in den USA erschienener Jugendroman, der bisher noch nicht ins Deutsche übersetzt wurde. Die Geschichte dreht sich um Marla und Jade, zwei Schwestern, die in einer gehörlosen Familie aufwachsen. Marla ist gehörlos, Jade hörend, und die daraus resultierende Dynamik in Bezug auf Zugehörigkeit und Identitätsbildung macht einen Teil der Spannungen zwischen den beiden Schwestern aus: Jade neidet ihrer gehörlosen Schwester deren unmittelbaren Zugang zur Gehörlosenkultur, insbesondere ihren Besuch eines Internats für Gehörlose,



Abb. 7: *Strong Deaf* stellt unmittelbar und unverstellt die alltäglichen Konflikte zweier in einer gehörlosen Familie aufwachsenden Schwestern dar.

dessen Tradition eng mit ihrer Familie verbunden ist: Jade und Marlas Großvater ist Direktor des Internats und alle gehörlosen Kinder der erweiterten Familie haben diese Schule besucht. Trotz ihres guten Verhältnisses zu ihren Eltern und Großeltern fühlt sich Jade als Außenseiterin in ihrer Familie und ist es objektiv betrachtet auch: Obwohl sie fließend gebärdet, ist ASL doch nicht in dem Maße ihre Muttersprache, wie sie es für den Rest ihrer Familie ist; sie hat tiefe Einblicke in die Gehörlosenkultur, kann aber zentrale

Aspekte wie deren Ablehnung von Cochleaimplantaten und die Vehemenz der Proteste gegen die Amtseinführung einer nicht mit der Gehörlosenkultur aufgewachsenen Präsidentin der Gallaudet University nicht nachvollziehen. Marla hingegen empfindet Jades Verhalten als kindisch und unreflektiert, sie nimmt deren Eifersucht und Verletztheit nicht wahr und wehrt sich vehement dagegen, Verantwortung für die kleine Schwester zu übernehmen und sie von ihren Eltern und dem Softballtrainer als Dolmetscherin vorgesetzt zu bekommen.

Im Gegensatz zu den meisten anderen Büchern, die Gebärdensprache in die Erzählung oder Illustration einbinden, inkorporiert *Strong Deaf* ASL ganz unmittelbar, indem nämlich die aus Marlas Perspektive erzählten Kapitel durchgängig in *deaf speak*, d.h. einer Verschriftlichung der Gebärdensprache geschrieben sind. Da, wie bereits erläutert, ASL eine eigenständige, weder grammatikalisch noch semantisch mit der amerikanischen Lautsprache verwandte Sprache ist, entsteht so eine sehr eigenwillige Sprachkonstruktion. Marlas Wiedersehen mit ihrem Hund Beezley bei ihrer Rückkehr vom Internat liest sich zum Beispiel wie folgt:

Surprise. Feeling same snake touch leg. Maybe scream, but no.

Turn around, Beezley greet me. Not snake. Dog tail. Beezley my dog. Sister Jade think Beezley her dog, because Jade live home all year. I older. I first daughter. First love of Beezley.

Überraschung. Gefühl wie Schlange das Bein berühren. Vielleicht schreien, aber nein. Umdrehen, Beezley begrüßen mich. Nicht Schlange. Hundeschwanz. Beezley mein Hund. Schwester Jade denken Beezley ihr Hund, weil Jade leben zu Hause das ganze Jahr. Ich älter. Ich erste Tochter. Erste Liebe von Beezley.

Was bei dieser Übertragung zunächst ins Auge sticht, ist deren Ungrammatikalität. Verben werden nicht flektiert („Beezley greet me“/„Beezley begrüßen mich“), eine Tatsache, die inkongruent mit der Verbflexion in ASL und somit sowohl in ASL als auch in der Lautsprache fehlerhaft ist und so ein vermindertes Sprachvermögen impliziert. Auch die explikationshaften Ein- bzw. Zweiwortsätze (z.B. „Surprise“/„Überraschung“ oder „dog tail“/ „Hunde- schwanz“) und die Auslassung von Verben und Personalpronomen (z.B. „Maybe scream, but no“/„Vielleicht schreien, aber nein“) stützen diese Ungrammatikalität. Durch die direkte, grammatikalisch nicht bereinigte bzw. fehlergenerierende Übertragung bietet sich so zwar

ein Einblick in die Unmittelbarkeit, das metaphorische Potential und den Sprachwitz von ASL, es entsteht aber auch ein Eindruck von ASL als ungrammatikalischer Halbsprache. So reproduziert *deaf speak* in gewisser Weise gerade jenes Vorurteil, gegen das sich die linguistische Erforschung von Gebärdensprachen seit Mitte des 20. Jahrhunderts erfolgreich wehrt.

Im Gespräch mit Sharon Pajka-West, Literaturwissenschaftlerin an der Gallaudet University und Bloggerin zu Jugendliteratur über Gehörlosigkeit, erläutert McElfresh:

[M]ost of the criticism for the book has come from hearing people who are aghast at the language, thinking by writing the way I do I'm trying to say that deaf people are stupid. To me this just exposes the reviewers' ignorance.

Da dem Buch jedoch keine Erklärung von *deaf speak* beigelegt ist und von den Lesenden nicht automatisch erwartet werden kann, dass sie mit den linguistischen Feinheiten von Gebärdensprache vertraut sind, scheint diese negative und „entsetzte“ Kritik durchaus begründet. Selbst wenn die Unterstellung, McElfresh präsentiere ihre gehörlose Protagonistin bewusst als „stupid“, vor dem Hintergrund der Geschichte und ihrer offensichtlichen Affinität für die Gehörlosenkultur

natürlich nicht haltbar ist, werden durch die Verwendung von *deaf speak* doch trotzdem unbewusste Mechanismen in Gang gesetzt, die den Lesenden Marla als zumindest sprachlich „dumm“ erscheinen lassen. Darüber hinaus erschwert die ungrammatische Übertragung das Textverständnis und konstruiert einen immensen Gegensatz nicht nur zwischen Jade und Marla, sondern vor allem zwischen Marla und dem hörenden Lesepublikum. Obwohl die Schwestern vom narrativen und inhaltlichen Aufbau des Buches her gleichberechtigte Protagonistinnen sind, findet so vor allem eine Identifikation (zumindest der nicht-gehörlosen Lesenden) mit der hörenden Jade statt – allen wohlgemeinten und zum Großteil auch wohlumgesetzten Anforderungen der Autorin zum Trotz wird so der sprachliche und kulturelle Graben zwischen Hörenden und Gehörlosen vertieft.

Gleichzeitig ist der Impetus hinter der Wahl von Übertragung statt Übersetzung bzw. der direkten Formulierung in Lautsprache von großem Respekt gegenüber der Gebärdensprache geprägt: Was die Autorin zu vermitteln versucht und was, zumindest nach erfolgreichem „Einlesen“ in Marlas *deaf speak*, zum Teil auch bei den Lesenden ankommen mag, ist der besondere Charakter von ASL, der sich

vor allem in ihrer Schnelligkeit und ihrem Sprachwitz zeigt. McElfresh versucht, über ASL einen Zugang zu den Traditionen und Diskussionen in der Gehörlosengemeinschaft zu schaffen und deren Kulturschatz Rechnung zu tragen. Dem Gebärdensprache liegt dabei eine besondere sprachliche Denkweise zugrunde, die sich tatsächlich schwer in die Lautsprache übertragen lässt. Aus diesem Blickwinkel betrachtet und vor allem unter Berücksichtigung der narrativ sehr gelungenen Darstellung beider Protagonistinnen und der ihrer Konkurrenz zugrunde liegenden Dynamik stellt *Strong Deaf* zumindest einen sehr interessanten und diskussionswürdigen Versuch der Darstellung und Wertschätzung von Gebärdensprache dar.

Das Bilderbuch *Das Geheimnis des Piratenflosses*

Das Geheimnis des Piratenflosses ist ein im schweizerischen Verlag finger-shop.ch erschienenes Bilderbuch, konzipiert und geschrieben von Sonja Lavaca-Wasem und illustriert von Mónica V. Mayorga Garzón. Der finger-shop.ch-Verlag hat sich auf Artikel und Bücher zur Gehörlosigkeit und Gebärdensprache spezialisiert, in seinem Programm finden sich außer Lernmaterialien zur Deutschschweizerischen

Gebärdensprache (DSGS), DSGS-Grußkarten und -Spielen vor allem Kinderbücher, und hier wiederum insbesondere Bilderbücher. Illustratorisch und sprachlich sind diese häufig wenig überzeugend, zu sehr überwiegt der didaktisch-pädagogische Impetus, der den Büchern offensichtlich zugrunde liegt. *Das Geheimnis des Piratenflosses* lässt sich ähnlich einschätzen. Bereits im Vorwort wird mit Verweis auf die schwierige Lern- und frühe familiäre Biografie der Autorin (sie wurde gehörlos in eine hörende Familie geboren, nach der oralen Methode erzogen und in Regelschulen unterrichtet) der Lehrauftrag des Buches herausgestellt:

In diesem Buch zeigt sie [die Autorin] auf, mit welchen Fragen sich Eltern von gehörlosen bzw. hörgeschädigten Kindern auseinandersetzen müssen – und was aus ihrer Sicht eine schöne Möglichkeit wäre. Es soll die [sic] Eltern, Lehrkräften, Verwandten und Bekannten helfen, sich in die Problematik von hörbehinderten Kindern einzufühlen.

Dieses Buch richtet sich auch an Kinder, die mit einer Hörbehinderung leben. Sonja Lavaca-Wasem möchte nicht, dass die schulische Integration über ihre Köpfe hinweg entschieden wird. Sie möchte, dass eine wirkliche Inklusion stattfindet.

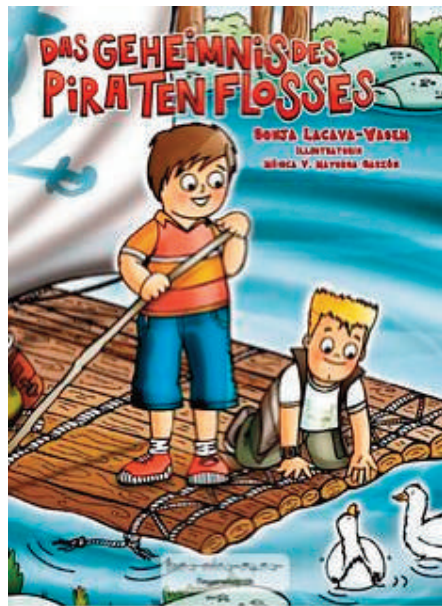


Abb. 8: *Das Geheimnis des Piratenflosses* thematisiert die Reise des gehörlosen Ben zu Selbstbestimmung und Integration (fingershop.ch, 2012).

Die Geschichte um den gehörlosen Ben thematisiert das Erlösungsmoment der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur: Als einziges gehörloses Mitglied seiner erweiterten Familie fühlt sich Ben ausgeschlossen und ist von der ständigen Anstrengung, die das *passing* in der hörenden Umgebung (die Anforderung also, nicht als gehörlos aufzufallen) ihm abverlangt, genervt und frustriert. Nicht in der Lage oder willens, seiner Familie diese Frustration zu kommunizieren, beschließt Ben während einer Familienfeier, eigene Wege zu gehen, und lernt

den ebenfalls gehörlosen Finn kennen, mit dessen Floß die beiden zu Finns Familie fahren. Sonderlich geheimnistüchtig ist dieses von Finn und seinem Vater gebaute Floß zwar nicht, es gibt den beiden Jungen aber die Möglichkeit, sich ungestört über ihre unterschiedlichen Erfahrungen der Gehörlosigkeit auszutauschen, und trägt Ben metaphorisch in eine ihm bisher unbekannte Lebenswelt: Am Ende der Reise trifft er auf Finns (hörende) Familie, in der alle Mitglieder gebärden können. Erfüllt und gestärkt von dieser Begegnung kehrt Ben zu seiner Familie zurück und fordert von ihr nicht nur das Erlernen seiner Sprache, sondern auch seine Beschulung in einer Regelschule:

Finn hat einen Dolmetscher und kann abends nach Hause gehen. Seine Eltern und seine Schwester wissen, wie man gebärdet. Warum könnt ihr das denn nicht? Und warum schickt ihr mich immer weg? Ihr wisst nichts über mich und meine Welt. Das ist schlimm. [...] Ich möchte in dieselbe Schule wie Finn gehen. Dann kann ich abends nach Hause kommen. Und ich möchte, dass ihr die Gebärdensprache lernt.

Nicht nur Bens Eltern wissen jedoch nichts über seine Welt: Auch Ben selbst wird erst durch Finn in zentralen Aspekten der Gehörlosigkeit und

Gehörlosenkultur aufgeklärt. So erfährt er erst durch Finn von der Existenz von Gebärdennamen und lernt, dass seine Gehörlosigkeit nicht etwa mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter verschwinden wird. Dass Ben, der ein Gehörloseninternat besucht und somit unmittelbar mit der Gehörlosenkultur vertraut sein sollte, gerade durch den regelbeschulenden Finn in solch zentralen Fragen aufgeklärt wird, ist höchst unrealistisch und in diesem Sinne auch problematisch: Es unterstreicht den dezidiert didaktischen Impetus des Buchs, das die Frage nach dem Schulbesuch unverblümt und eingleisig politisiert. Insbesondere die Emotionalisierung des Internatsbesuchs („Warum schickt ihr mich immer weg?“) trägt dabei zu einer problematischen Aufladung dieser Frage bei und blendet alle Ambivalenzen, Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Beschulungsformen aus. Das romantisierende Ende der Geschichte („Denn dann wird es besser. Für Ben war Opas Geburtstag der schönste Tag im Leben.“) blendet darüber hinaus die Herausforderungen aus, denen sich Bens Familie auf dem Weg zum gegenseitigen emotionalen und sprachlichen Verständnis stellen müssen und die auch Ben auf der Regelschule erwarten.

Auch die Illustration kann nicht überzeugen: Das Text-Bild-Verhältnis ist reproduzierend, die computergenerierten Zeichnungen sind schablonenhaft und naiv. Insbesondere die Mimik der Figuren erscheint eindimensional, so sind z.B. Traurigkeit und Verärgerung illustratorisch identisch. Vereinzelt werden Gebärden im Gebärdenverlauf dargestellt, d.h. nicht lediglich als „Standbild“, sondern mit den in Gebärdensprachennotation üblichen Pfeilen, die die Richtung und den Verlauf der Gebärde darstellen (vgl. Abb. 9). Auf den Umschlagseiten finden sich zudem Abbildungen der für die Geschichte zentralen Gebärden in DSGS, LSF und LIS.

Als Ben endlich ans Ufer kommt, schreift er laut: Warum hilft du mir nicht? Doch der Robi schüttelt ihn an. Der fremde Junge fragt: Ben: Warum hast du meine Eltern geschickt? Ben versteht nichts. Er ist viel zu müde: Müde und er ist auch glücklich. Während gebärdet Ben: Warum du die Gebärdensprache beherrschst, scheint ich mich langsam zu verstehen.



Abb. 9: In *Das Geheimnis des Piratenflosses* werden vereinzelt Gebärden im Verlauf dargestellt.

Trotz der illustratorischen, narrativen und sprachlichen Schwächen ist *Das Geheimnis des Piratenflosses* doch Teil einer wichtigen Bewegung in der Kinder- und Jugendliteratur über Gehörlosigkeit, die sich die Deutungshoheit über Darstellung, Konnotierung und Charakterisierung Gehörloser zurückerobert und selbstbewusst Identifikationsmöglichkeiten für gehörlose Kinder schafft. Gleichzeitig liegt vielen dieser Projekte ein sprachförderungsgeprägter Ansatz zugrunde, der den Zugang gehörloser Kinder zur Schriftsprache erleichtern soll. Gerade im schweizerischen Kontext spielt darüber hinaus das Ringen um Anerkennung von DSGS eine große Rolle, der durch Bücher dieser Art auf unterstützenswerte Art Vorschub geleistet wird.

Zusammenfassung

Die Einbindung von Gebärdensprache in die Kinder- und Jugendliteratur über Gehörlosigkeit wird immer natürlicher; ihre Entwicklung spiegelt so in erfreulichem Maße die generell gestiegene Akzeptanz für und Wertschätzung von Gebärdensprache wieder. Wie wir gesehen haben, folgen die Texte, die Gebärdensprache inkludieren, dabei verschiedenen Strategien: Stringent zweisprachige Medien

wie die Videos von „Kinderbücher in Gebärdensprache“ stehen neben Werken, in denen gebärdensprachliche Elemente mehr oder weniger explizit und handlungsführend eingestreut sind. Insbesondere bei Letzteren stellt sich jedoch die Frage, wie sinnvoll die sprachliche oder illustratorische Visualisierung von Gebärden ist – die Authentizität, die dadurch anscheinend suggeriert werden soll, wird bis zu einem gewissen Grad schon durch den Einbezug von Gebärdensprache erreicht. Vielen dieser Werke haftet daher ein didaktischer Impetus an, der verständlich, aber im Grunde überflüssig ist: Gebärdensprache lässt sich durch diese Verbildlichung von Gebärden nicht lernen, und wessen Interesse durch die Rezeption der Texte geweckt ist, muss sich ohnehin weiterführend mit dem Thema befassen. Angemessener scheint daher entweder ein entschiedener Fokus auf die Gebärdensprache zu sein – wie im Projekt „Kinderbücher in Gebärdensprache“ – oder deren eher beiläufige und naturalisierte Inklusion wie in *Paula Pepper* oder *Adams Buch*. Empfehlenswerter bilingual gebärden- und lautsprachlicher Literatur ist in jedem Fall der Respekt für Gebärdensprache und Gehörlosenkultur gemein – eine Wertschätzung, die sich im besten

Fall auf das Lesepublikum überträgt und das Interesse an der faszinierenden Kultur, Tradition und Sprachwelt gebärdensprachlicher Menschen weckt.

*Marion Rana (*1982) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen und arbeitet dort an einem Projekt zur Verhandlung von Ge-*



hörlosigkeit in der aktuellen deutsch- und englischsprachigen KJL. Im Auftrag der Food and Agricultural Association der Vereinten Nationen konzipiert sie Lehrmaterial zum Thema Lebensmittelverschwendung. Ihre Promotion befasste sich mit dem Thema Sexualität in der Jugendliteratur. Darüber hinausgehende Forschungsschwerpunkte sind Disability Studies, Gender Studies und aktuelle Jugendliteratur.

ANMERKUNGEN

¹ Sie tut dies zumindest für die Kinder und Jugendlichen aus den höheren sozialen Schichten, denen, im Gegensatz zu gehörlosen Mitgliedern der Arbeiterklasse, Bildung zuteilwird.

² Für eine ausführliche Erläuterung und Einordnung der Gesetzeslage in den EU-Staaten siehe darüber hinaus Wheatley/Pabsch, für eine Einordnung der Geschichte von ASL Tabak.

³ Der Kritik an der Verwendung von *deaf speak* werden wir im Abschnitt zu *Strong Deaf* detailliert nachgehen.

Mc Elfresh äußert sich zu dieser Kritik im Interview mit Pajka-West wie folgt: „I try not to resort to *explainery* when writing for younger readers, but respect them enough to know they can figure things out for themselves.“

⁴ Kooperationspartner für die „traditionellen“ Bücher ist der bi:libri Verlag, in dessen Programm *Eine Kiste Nichts* sowie *Das kleine Wunder* erschienen sind.

⁵ In „Der Hund und das Stück Fleisch“ zum Beispiel sitzt die Erzählerin auf der zentral durch das Bild ragenden Brücke, ihre (ab den Knien gezeichneten) Beine baumeln im Wasser.

⁶ Die Gallaudet University in Washington ist die einzige Universität weltweit, die speziell auf gehörlose Studierende ausgerichtet ist. Hier konzentriert sich ein Großteil der Forschung zur Gehörlosigkeit; gerade das linguistische Department ist insbesondere seit den Arbeiten von William Stokoe ab den 1960er-Jahren richtungsweisend. Die DPN (Deaf President Now)-Proteste von 1988 rückten die Bemühungen um Anerkennung der Gehörlosenkultur in den landesweiten medialen Fokus und werden von vielen Betrachtern als wegweisend für die Diskussionen betrachtet, die schließlich im American with Disabilities Act von 1990 mündeten. Kernpunkt der Debatte war die Kontroverse über die Einsetzung eines Präsidenten, die gegen den Willen der Studierenden und von einem auch aus Hörenden bestehenden Gremium beschlossen wurde. Der Studierenden- und Alumni-Protest war erfolgreich, und der gehörlose Irving King Jordan wurde zum ersten (kulturell) gehörlosen Präsidenten von Gallaudet ernannt. Nach dessen Rücktritt 2006 brandeten erneute Proteste auf, u.a. weil die zur Nachfolgerin ernannte Jane Fernandes zwar von Geburt an gehörlos war, jedoch erst im Erwachsenenalter ASL erlernt hatte und somit als (im kulturellen Sinne) „not deaf enough“ wahrgenommen wurde. Auch in diesen „Unity for Gallaudet“-Protesten konnte sich die Gehörlosengemeinschaft durchsetzen. Mit Robert Davila wurde in der Folge ein kulturell gehörloser Interimspräsident ernannt, der 2010 von T. Alan Hurwitz, dem ersten gehörlos geborenen, jüdischen Präsidenten, abgelöst wurde.

LITERATURANGABEN

Primärliteratur

Blaikner, Peter/Martin Leyrer/Silvia Pixner/Miel Delahaj (Ill.). *Superrohr und der blaue Diamant*. Salzburg: Edition Tandem, 2007.

Blazy, Sabine. *Paula Pepper ermittelt: Schatten im Nebel*. Mit Bildern von Edda Skibbe. Stuttgart/Wien: Thienemann, 2008.

Cassidy Riski, Maureen. *Abby Gets a Cochlear Implant*. Ottsville: Cassidy Publishing, 2008.

Christersson, Gunilla/Kajsa Lindh. *Adams Buch*. Übersetzt von Thomas Worseck. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder gGmbH, 2002.

- Costrau, Andreas (Gebärdenauswahl)/Susann Hesselbach (Ill.)/Ulrike Jentzsch (Gebärdenzeichnungen). *Wir sprechen mit den Händen: Ein Bildwörterbuch der Gebärdensprache*. Nach einer Idee von Sigrun Nygaard Moriggi. Leipzig: Klett Kinderbuch, 2010.
- Dussling, Susanna. *Sunny and her Cochlear Implants*. Bloomington: Author House, 2010.
- Huainigg, Franz-Joseph/Verena Ballhaus. *Wir sprechen mit den Händen*. München: Annette Betz, 2005.
- Keighery, Chrissie. *Whisper*. Dorking: Templar, 2011.
- Lavaca-Wasem, Sonja/Mónica Viviana Mayorga Garzón. *Das Geheimnis des Piratenflosses*. Allschwil: fingershop.ch, 2012.
- McElfresh, Lynn. *Strong Deaf*. South Hampton, New Hampshire: Namelos, 2012.
- Ribeau, Marina/Patrick Lautenschlager/ Sonja Röhrig (Ill.). *Maga und die verzauberten Ohren*. Allschwil: fingershop.ch, 2007.
- . *Maga und der gefangene Prinz*. Allschwil: fingershop.ch, 2014.
- Riskind, Mary. *Apple Is My Sign*. Boston: Houghton Mifflin, 1981.
- Schrocke, Kathrin. *Freak City*. Hamburg: Carlsen, 2010.
- Steinhöfel, Andreas. *Rico, Oskar und der Diebstahlstein*. Hamburg: Carlsen, 2011.
- Woodson, Jacqueline. *Feathers*. New York: Puffin, 2007.
- Zöllmer, Anke. *Im Schatten*. München: Literareon, 2008.

Sekundärliteratur

- Bohms, Ronny. „Die neuen Förderschulen mit der Förderschwerpunkt ‚Kommunikation‘, oder: Der ‚flexible bilinguale Unterricht‘“. In: *Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* 89, 2011: 526–544.
- Boyes Braem, Penny. *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum Verlag, 1992.
- Boyes Braem, Penny/Tobias Haug/Patty Shores. „Gebärdenspracharbeit in der Schweiz: Rückblick und Ausblick“. In: *Das Zeichen: Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser* 90, 2012: 58–74.
- Calderon, Rosemary/Mark Greenberg. „Social and Emotional Development of Deaf Children: Family, School, and Program Effects.“ Mark Marschark/Patricia Elizabeth Spencer (Hrsg.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford/New York: Oxford UP, 2003. 177–189.
- De Meulder, Maartje. „The Legal Recognition of Sign Languages“. In: *Sign Language Studies* 15 (4), 2015: 498–506.
- DG (Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten-Selbsthilfe und Fachverbände e.V. (DG)). „Anforderungen an die Fachkompetenz in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigungen“. In: *Das Zeichen* 29 (9), 2015.
- „Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz, BGG)“. (Behindertengleichstellungsgesetz vom 27. April 2002 (BGBl. I S. 1467, 1468), das zuletzt durch Artikel 12 des Gesetzes vom 19. Dezember 2007 (BGBl. I S. 3024) geändert worden ist). Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgg/gesamt.pdf>. Letzter Zugriff: 15. September 2015.
- Gogolin, Ingrid. *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 1988.

- Kracht, Annette. „Probleme beim Zweitspracherwerb“. Hermann Schöler/Alfons Welling (Hrsg.) *Sonderpädagogik der Sprache*. (Band 1: Handbuch Sonderpädagogik). Göttingen u.a.: Hogrefe, 2007. 442–455.
- Krausmann, Beate/Doris Lügert. „„Also eigentlich ist das ja für alle gut!‘: Index zur Beschulung von Schülern mit Hörbehinderung in Regelschulen“. In: *Das Zeichen* 29 (9), 2015: 94–98.
- Krausneker, Verena. „Gebärdensprachen: Die lautlosen Minderheitensprachen“. Claudia Schmidt-Hahn (Hrsg.). *Sprache(n) als europäisches Kulturgut/Languages as European Cultural Asset*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 2012. 129–140.
- Lang, Harry G. „Perspectives on the History of Deaf Education“. Mark Marschark/Patricia Elizabeth Spencer (Hrsg.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Oxford/New York: Oxford UP, 2003. 9–20.
- Leonhardt, Annette. „Von der Verallgemeinerungsbewegung zur Gegenwart schulischer Integration“. Annette Leonhardt (Hrsg.). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009. 9–21.
- Leuninger, Helen. *Gebärdensprache und Bilingualismus*. In: *Sprache Stimme Gehör* 31 (4), 2007: 156–162. Online abrufbar unter: <http://www.thieme-connect.de/products/ejournals/pdf/10.1055/s-2007-985870.pdf>. Letzter Zugriff: 15. September 2015.
- Leuninger, Helen/Karin Wempe (Hrsg.). *Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung. Vorträge vom Symposium „Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum“*, Frankfurt a.M., 11.–13. Juni 1999. Hamburg: Signum, 2001.
- Lönne, Julia. „Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler“. Annette Leonhardt (Hrsg.). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009. 23–39.
- Ludwig, Kirsten. „Eltern und Integration: Erfahrungen und Erwartungen“. Annette Leonhardt (Hrsg.). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009. 148–179.
- McDonnell, Patrick/Helena Saunders. „Setzt Euch auf die Hände! Strategien gegen das Gebärden“. Renate Fischer/Harlan Lane (Hrsg.). *blick zurück: Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen*. Hamburg: Signum, 1993. 303–313.
- o. A. „Vorstellung des Projektes ‚Kinderbücher in Gebärdensprache‘. Online verfügbar unter: http://www.taubenschlag.de/cms_pics/KinderbuecherinDGS.pdf. Letzter Zugriff: 15. September 2015.
- Pajka-West, Sharon. „Interview with Strong Deaf Author Lynn E. McElfresh“. Online verfügbar unter: <http://pajka.blogspot.de/2014/09/interview-with-strong-deaf-author-lynn.html>. Letzter Zugriff: 15. September 2015.
- Papasprou, Chrissostomos u.a. (Hrsg.). *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute*. Hamburg: Signum, 2008.
- Prillwitz, Siegmund. „Der lange Weg zur Zweitsprachigkeit Gehörloser im deutschen Sprachraum“. Siegmund Prillwitz/Tomas Vollhaber (Hrsg.). *Gebärdensprache in Forschung und Praxis: Vorträge vom Internationalen Kongreß Gebärdensprache in Forschung und Praxis*, Hamburg, 23. – 25. März 1990. Hamburg: Signum, 1990. 17–34.
- R. R. „Was ist Bilingualität = Zweisprachigkeit?“. Online abrufbar unter: http://www.fingershop.ch/downloads/15_01_sonos_jan_seite_kofo_8_11.pdf
- Steiner, Katrin. „Die Sicht der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen“. Annette Leonhardt

- (Hrsg.). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009. 89–116.
- Stokoe, William. „Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf“. In: *Studies in Linguistics: Occasional Papers* 8, 1960: 1–78.
- Tabak, John. *Significant Gestures: A History of American Sign Language*. Westport: Praeger, 2006.
- Tervoort, Bernard. *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen*. Amsterdam: Noord-Hollandsche, 1953.
- Ünsal, Figen/Wolfgang Wendlandt. „Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern“. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.). *Behinderung, Pädagogik, Sprache*. Gießen: Gießen Druck, 1991. 326–333.
- Urban, Elke. „Gebärdensprache – Kein Problem?“. Annemarie Augschöll Blasbichler/Gerda Videsott/Werner Wiater (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Schulbuch*. Kempten: Klinkhardt, 2013. 152–168.
- Valli, Clayton/Ceil Lucas (Hrsg.). *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*. Washington: Gallaudet UP, 2002.
- „Verfassung der Republik und des Kantons Genf (KV-GE)vom 14. Oktober 2012 (Stand am 20. März 2014“. Online abrufbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20132788/index.html#a16>. Letzter Zugriff: 15. September 2015.
- „Verfassung des Kantons Zürich vom 27. Februar 2005 (Stand am 24. September 2014)“. Online abrufbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20051651/index.html#a12>. Letzter Zugriff: 15. September 2015.
- Wheatley, Mark/Annika Pabsch. *Sign Language Legislation in the European Union*. Brussels: European Union of the Deaf, 2010.
- Wisch, Fritz-Helmut. *Lautsprache UND Gebärdensprache: Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: Signum, 1990.

THE EUROPEAN PICTURE BOOK COLLECTION

A Multicultural Catalyst for the 21st Century

Penni Cotton

When I first had the germ of an idea to create the European Picture Book Collection (EPBC), I didn't realise that it would have the potential to become such a powerful catalyst not only for multilingualism but also for helping both children and teachers, in Europe and beyond, to learn more about each others' languages, literatures and cultures. Since its humble beginnings in 1993, and the initial funding from the European Commission (EC) which gave a small group of us the courage to continue, the philosophy and methodology underpinning the first EPBC has been used worldwide. None of this could have been done without immeasurable support from colleagues in Europe and beyond. Not only have they shared their time and expertise but also their friendship. So much so that the original EPBC (cf. Cotton 1999) and subsequent projects have now, as one of my colleagues put it, become one big family with the EPBC being the grandmother of them all (cf. Ratcheva 2007). This article will

outline the theoretical background which led to the development of the first European Picture Book Project EPBC (www.ncrcl.ac.uk/epbc) and introduce the teacher training course ESET (www.ncrcl.ac.uk/eset) which was designed to be used with the EPBC materials. After this, it will briefly outline a few of the EC funded follow-up projects, then explain the second European picturebook collection (www.epbcii.eu) and subsequent projects. Finally, it will discuss EPBC's impact worldwide and make reference to a number of university colleagues who are using it as the basis for developing their teacher-training courses; thereby creating further picturebook resources that are likely to enhance cultural integration for future generations.

Theoretical Background

Pioneering theorists working in the field of children's literature were encouraged to develop these pedagogical

projects with funding from the Commission of European Communities in the 1990s. An important event was the RIF-Symposium '93 which brought together like-minded people, all of whom were keen to collaborate with "partners of different horizons and cultures to introduce a European dimension into education (Janssens/Loly-Smets 7). This was at a time when the visual power of picturebooks was beginning to be recognised and projects such as the EPBC were able to benefit from the initiative. The EPBC project was designed to help European colleagues to share expertise across nations; to have access to each others' cultures through reading the visual narratives of picturebooks from all EU member states; and to create ways of developing cultural awareness/understanding (Cotton 2000b, 67). As colleagues worked together, they realised that some form of analysis of the books was necessary in order to help both teachers and children to interpret the visual forms. It is for this reason that a semiotic text analysis (STA) was created (Cotton 2000a, 51).

At the time when the EPBC was in its creation stage, and for a number of years since, the importance of picturebooks as conveyors of cultural values has been becoming increasingly important in the lives of young readers.

Judith Graham points out that "children 'read' illustrations in much the same way as they interpret behaviour in real life" and as such these visual narratives can give them insights into the ways people from different cultures live and interact (27). Stuart Marriott believes that children's basic social attitudes begin to take shape in their very early years, so appropriate models of attitude and behaviour should be presented to them in their reading materials (cf. 36). If this happens, and carefully selected books are chosen, children will not only be able to find out about their own cultures but will have the opportunity to learn about their European neighbours, too. Carole Carpenter suggests that "children can be seen to share artefacts, traditions, beliefs and behaviours that effectively constitute a culture" and, because they have more in common with each other than with adults, these can be shared across nations (4).

Pat Pinsent, however, believes that the phenomenon of adults enjoying visual texts, as much as or more than their children, is international (cf. 6). The diversity of picturebooks allows for the sharing of visual imagery and presenting all readers with believable unfamiliar cultural settings. Lewis points out that well-chosen visual images can conjure up thrilling seascapes

and make us feel the heat of the tropical sun, as well as the freezing roar of an oceanic storm. Natividade Pires, when talking about her own country, which is mostly surrounded by sea, is more specific. She suggests that the “wish of the author is to attract our attention through an interplay of colour and movement”(150). Blue is often dominant in Portuguese picturebooks, and the only other colour which may take up significant space is the dark or light brown of the earth. She adds that movement often appears through curved lines of the setting and the stances of the characters. Gail Ellis confirms the importance of images such as these. She

looks for stories that take place in settings other than western and urban, and address issues such as citizenship and multicultural education in order to develop intercultural awareness. (n. p.)

“Intercultural awareness is connected with the awareness of value of diversity and specificity of cultures and viewpoints” (Nalesso 106), and often children sense this. Liz Laycock suggests that for all children “there is a place for picture books which introduce aspects of a culture” particularly in the realms of

everyday life (80); and Helen Bromley shows us that, in her multicultural classroom, pupils often “instinctively choose linguistic strategies likely to be familiar across all cultures” in order to help friends from other countries (137). Further cultural perceptions and comparisons have been made by children during the trialling of the EPBC (Cotton 2000a, 44). For example, when the Portuguese book *A Ovelha Negra...* [The Black Sheep...] (Cotton 2000a, 100) was used in a Swedish school and the children were asked to draw what they thought might happen once the black sheep joined the white flock (see ill. 1). These young readers completely accepted a book from another culture and were instantly ready to resolve any possible conflict.

Learning about other cultures has been facilitated through the development of new technologies, so we have



Ill. 1: „Hello my friend“

a responsibility to enable users to find their way through the complexity of this new information world and support new ways of learning based on new technology. (Stafford 138)

The materials developed during the creation of the EPBC go some way towards achieving this goal, and were adapted for use on the Internet once the website www.ncrcl.ac.uk/epbc was created. Here all the materials can be easily accessed, so that children worldwide can learn more about their international neighbours through reading picturebook visuals. The success of this project led to further funding from the European Commission in 2001, for a three year project to develop the European School Education Training course (ESET). This on-line course, which is completely free, was created by seven teacher training/children's literature experts in order to help teachers to make better use of the EPBC methodology. Together they developed a number of teaching sessions which focus on the languages, literatures and cultures within the European Union (EU) and have provided materials that can either stand alone or be adapted to fit into any curriculum programme.

Margaret Meek, who contributed to the EPBC, talks about "the Englishness of English children's books" (90)

and points out some of the cultural problems they are bound to present for readers who meet them in translation. The problems of transferring stories from one culture to another are exemplified by Emer O'Sullivan (1992, 81). She suggests that translation is the "central moment, the pivot between cultures, when a work passes from one into the other" and the story is then absorbed into the receiving country's canon of literature. Often at this point, however, vital elements of the original culture can be lost. Later working on the ESET project (cf. Cotton/O'Sullivan and Keenan), O'Sullivan is able to suggest ways in which an awareness of one's own linguistic knowledge can facilitate the understanding of texts in other languages. A year on, when discussing children's literature of many cultures and languages, she shows how intertextual and transfer studies can enhance our understanding of comparative children's literature (O'Sullivan 2005). As an extension, Mieke Desmet, becomes very positive and suggests that cultural specificity need not defeat the translator but may, on the contrary, be the catalyst for a new and different culturally intertextual text (cf. 122).

Lilia Ratcheva (2005, 49), a translator herself, stresses the importance of using European picturebooks in the

classroom, for the purposes of intercultural education, in order to raise children's awareness of Europe's linguistic and cultural diversity. A number of articles have been written to help teachers and librarians to do this: Romain Sahr, for example, discusses ways in which carefully selected European visual texts are used in schools in Luxembourg; Encabo and López-Valero move a step further to suggest ways in which European picturebook websites are "helping us to improve the teaching/learning processes" (1); and Annemie Leysen explains in detail how one specific Flemish children's literature website, *The Boekenzoeker* (<http://boekenzoeker.org>) is a perfect instrument for literary education/reading promotion, and can be used in conjunction with other websites interculturally (cf. 1).



Ill. 2: The EPBC logo

The European Picture Book Collection (EPBC)

The first EPBC was created with funding from the European Commission (EC) to help children throughout the European Union (EU) to understand more about each other and what it means to be European. It was suggested that they do this by reading the visual narratives of carefully selected European picturebooks, focusing on the universal themes that permeate the books, looking at the similarities between languages and cultures accepting and celebrating the differences.

The collection comprises twenty picture books from the fifteen countries that were part of the EU in 1996. Details of these books and the background to the project can be found on the EPBC website, together with publication details, information about why they were chosen and activities for classroom use. There is also a teachers' resource section on the website which gives suggestions for activities that can be done in class before using the EPBC. A twenty minute video of teachers using the EPBC in a French primary school in London can be found on Youtube (1).

The books and activities were chosen by European colleagues from the fifteen EU countries and reflect the cultures of the countries of origin. The criteria for the books' selection were that they should:

tell a good visual story; have minimal text with some words common to more than one language; be considered, by both children and adults, to be amongst each country's very best picturebooks; be used widely in primary schools; depict a universal childhood theme; and reflect the culture of the country where possible. The EPBC website is available in English, French, German, Dutch, Portuguese, Spanish and Welsh.

In 1997, the EPBC received the prestigious "Innovative Reading Promotion in Europe" award from the International Reading Association (IRA). It was chosen because it was one of the first EU projects to try to develop multicultural materials and use them interculturally. Here is an extract from one activity, using the Austrian book *Das Land der Ecken*, just to give a flavour of how it is possible to adapt website materials and extend them to incorporate other internet resources. More details can be found on the website itself.

Activity: Acceptance of Others

As there is such a diversity of problems within Europe, often making it difficult to find peace and understanding, the Austrian book *Das Land der Ecken* in its simplicity suggests a possible harmony within the differences that exist. In the Country of Corners everything has corners. A ball



Ill. 3: *Das Land der Ecken* [The Land of Corners] (Ulitzka/Gepp 1993)

is going to disturb the system. Only the child protagonist is able to understand and accept these differences (2).

Ideas for discussion include:

- Why do the adults reject the ball?
- Why can the child accept something round?
- Are there times when you feel "different" and people do not always understand you?
- Do you have a special friend who helps you to talk about it?
- Try to find other European stories on the internet that show ways in which children accept different things about each other.
- Do children throughout the world need to consider the acceptance of "others"?

The European school education training course (ESET) was developed, with the help of EC funding, at the request of teachers who trialled the EPBC books. They felt there was so much material available that they were not really sure of the best ways to access it.



Ill. 4: ESET logo

The European School Education Training course (ESET)

The aims of ESET were to: create an on-line teacher training course in several languages using the EPBC materials; help children gain greater linguistic, literary and cultural understanding and a sense of what it means to be European; and provide a structure for teachers/teacher educators. This on-line course comprises fifteen teaching sessions: five language; five literature; five culture. Each of these

includes lesson plans with free downloadable resources for practical activities and ideas for cultural reflection. The course is designed for flexibility, so that teachers/teacher educators can use all or parts of it, depending on their needs. www.ncrcl.ac.uk/eset is a multicultural website which is designed to be used interculturally. Once teachers and librarians are happy using this methodology with the EPBC, they can apply it to any picturebooks.

On the left of the website's home-page at the top, there are the flags of all the European Union countries before Croatia joined on 1st July 2013. On the right are the flags of seven other European countries, including Croatia, which were not part of the EU when ESET was created. By clicking on these flags, it is possible to read the introduction to the ESET project in all the languages of these countries. For example, in Switzerland (not part of the EU), the introduction is in French, German, Italian and Rumantsch; whilst for Cyprus it is in both Greek and Turkish. These translations alone are worthy of adaptation into activities for linguistic comparison. The teaching sessions themselves, however, are in English, French, German, Dutch and Portuguese – the languages of the children's literature experts/teacher trainers who developed the



Ill. 5: Links to European Languages

ESET course. Here is an example of one of the language activities:

Activity: The Look of Languages

In order to help children to understand that there are many similarities between languages, and to find out why this might be, they are presented with short extracts from the texts of six European picturebooks and asked to look for:

typical combination of letters: _____
words similar in your language: _____
words you understood: _____

Language A

En eftermiddag när Berra och jag gungar på vår hemmagjorda gungbräda säger jag att jag ska till min morfar. Jag ska dit och äta tårter. För att han fyller år den kvällen.

Language B

Safai bachgen ar y clogwyn yn gwrando ar gri yn y gwynt. Chlywodd e mo'r Brenin Gwyddno yn marchogaeth tuag ato. Ffrwynodd Gwyddno'i geffyl a gwylio'r dieithryn â gwên.

Language C

A Bruno non piaceva fare il bagno. Preferiva salire sugli alberi, trovare passaggi segreti e masticare chewing gum.

Language D

Ήταν μια φορά κι έναν καιρό ο Παραμυθάς,
 που χάρη στο μαγικό του γελε-
 κάκι μπορούσε να πετάει.

Language E

Toutes ses nuits, Groucho les a
 passées sagement dans son lit.
 Mais cette nuit, poussé par une
 force mystérieuse...

Language F

Lotje is jarig vannacht. Ze wil dol-
 graag een tart toveren, maar het
 lukt haar niet.
 "Ach," zucht Lotje, "dan ga ik er toch
 gewoon eentje kopen in Heksendorp."

(Full extracts can be found on the website (3), where you will also find activities related to *The Sound of Languages*.)

Discussion:

- Which languages look similar?
- Can you think of reasons for this?
- Are any emotional responses elicited by certain languages?
- Can you explain this?
- Is there a link between language and national identity?"

Follow-Up Projects

Given the success of the EPBC, two follow-up projects were initiated:

1. BARFIE (Books And Reading For Intercultural Education, 2001–2004), was created alongside ESET to select books with a multicultural theme from a large number of European countries. It created a multicultural catalogue of books, suggested ways in which these materials could be used interculturally, and published a handbook of pedagogical approaches to children's books and intercultural education (4). In addition, it developed the BARFIE Picture Book Collection, which can be found via the homepage of www.ncrcl.ac.uk/epbc, and draws on the pedagogy of the two previous projects.

2. EDMR (Electronic Digital Media Reporter, 2005–2008) followed. It focused on European children's literature web-sites with picturebook collections. More information can be found on the website (5). It was felt by the partners in this project that children throughout Europe were not able to either find or use these sites to their advantage; although this was a belief with very little concrete evidence. In order to substantiate their conviction, the EDMR team devised and carried out a survey in

each of the partner countries. This was to find out the ways in which the internet was used in schools and libraries for both multicultural education and children's literature. In addition, lists of the twenty 'best' children's literature web sites from each country were compiled, and teacher training materials using these sites were developed. A report of the findings can be found in *EDM Reporter: Surfing the Net: A European Survey into Children's Use of the Internet* (Ratcheva, 2008).

The Second European Picture Book Collection (EPBC II)

The methodology developed for the first European Picture Book Collection has been used widely throughout the world in primary classrooms and, as a result of this, the European Commission (EC) financed a further project which would both include picturebooks from the newer EU member countries and provide additional teacher resources.

The second EPBC was created by Dr Petros Penaou at Nicosia University, Cyprus, after having completed his doctoral thesis on the EPBC. He was very interested in up-dating the first EPBC to include picturebooks from the then 27 countries of the EU. Between 2009 and 2011, I worked with

him to secure EC funding and then as Literary Advisor to the project, whose partners came from Austria, Cyprus, Estonia, Greece and Poland. The website, therefore, is in English as well as in the languages of these countries.

The aims and objectives of EPBCII were slightly different from either EPBC or ESET, namely to: promote the structured pedagogical use of picture-books focusing on second language teaching and learning; create on-line flipping e-books (either the whole book or parts of it, depending on copyright permission); create on-line interactive activities that could be used alongside the e-books; engage teachers and pupils in creative literary, linguistic and cultural comparative processes; encourage, enhance and support pedagogical approaches towards the teaching of European languages and literatures.

Clearly the focus of EPBCII was much more on second language learning through the use of carefully selected picturebooks from EU member states. A catalogue of 60 plus books from all 27 EU countries can be found on the website (6). This large collection of books was made possible because each partner contacted colleagues in three or four other EU countries to ask advice about their selection of picture-books, thus making for a very rich and

useful resource. Many of the titles can be read as 'flip' books but, as already mentioned, the number of pages permitted depended on the goodwill of the publishers. Additionally, there are specific activities that go with the individual books as well as some which could be used with any picturebook. The focus, however, is still on language, literature and culture, as on the ESET site.

Two of the most useful resources on the EPBCII website are the teacher training module (7) and the *EPBC Guide for Teachers* (8) which is full of helpful advice on how to use the materials. It also has comments from teachers who have used them and gives confidence to those who might be unsure of where to start. One teacher describes EPBCII as "[o]pening minds, and broadening horizons!" (6).

Härri Linnu Lugu [*Mister Bird's Story*], one of the books from Estonia, for example, can help children towards an understanding of tolerance towards different behaviours, and is an important catalyst towards social integration. It also introduces the Estonian tradition of communicating through song. The first few pages can be seen as a 'flip' book, together with translations into English, German, Greek, Polish and Romanian.



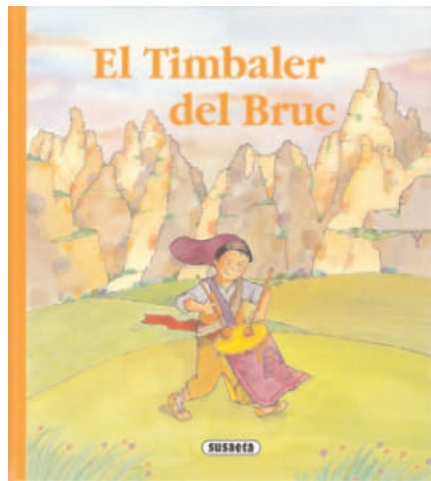
Ill. 6: *Härä Linnu Lugu* [Mister Bird's Story]
(Raud, 2009)

Subsequent Picturebook Collections

Since these projects were developed, a number of other picturebook collections have been created, both inside and outside Europe. Here are three examples:

1. The Catalan Picture Book Collection (CPBC) was created in collaboration with Prof. Maria Gonzalez Davies of Blanquerna University in Barcelona. She was very keen to modify the EPBC methodology for use with her students as second language learning material. Not only did these future

teachers translate the books, they also created activities to be used alongside them which would enhance children's knowledge of the Catalan culture. The CPBC can be accessed through the homepage of www.ncrcl.ac.uk/epbc. *El Timbaler del Bruc* (The Drummer on Bruc Hill, see ill. 7), one of the picturebooks, tells of how a young drummer boy, helped by the Catalan Mountains of Monserrat, manages to restore peace between cultures.



Ill. 7: *El Timbaler del Bruc* (The Drummer on Bruc Hill, Abad/Rius 2002)

2. The New Zealand Picture Book Collection (NZPBC) (www.picturebooks.co.nz) was the brainchild of Nicola Daly, at the University of Waikato, New Zealand. She visited Roehampton University's library a few years ago and was intrigued by the

EPBC display in the NCRCL section. After further research and much practical interaction with teachers and librarians, she used the EPBC methodology in order to create her own collection of picturebooks from New Zealand in both the English and Māori languages. Her website also includes practical activities to help both children and teachers to learn more about the complexity of New Zealand culture. Shortly after this, she also created a Pacific Picture Book collection (www.pacific-picturebooks.co.nz) which relates to the Pasifika communities in New Zealand. The use of Māori loanwords is exemplified in several of the NZPBC texts and invites children to explore not only *te reo Māori* (the Māori language) but also many community languages. Borrowed words from a range of these languages are used to name musical instruments and artefacts in *Watercress Tuna and the Children of Champion Street*. The words are repeated both visually and textually so that, even if they are unfamiliar, the reader is given two chances to hear and see them (cf. Cotton/Daly 99). Additionally, curriculum activities for all the NZPBC books are available on the website.

3. Silent Books, from the World to Lampedusa and Back (www.ibby.org/1329.0.html) was launched by IBBY

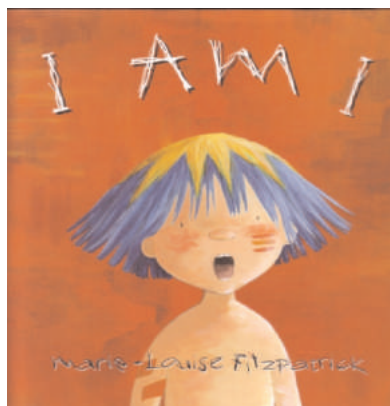
Italy in 2012 in response to the refugees from Africa and the Middle East arriving on the Italian island of Lampedusa. The project involved creating the first library on Lampedusa to be used by local and immigrant children. This project required creating a collection of wordless picturebooks that could be understood and enjoyed by children regardless of language. Further information can be found on the silent picturebook website (9). The main characters in one of the books, *Aan de Overkant* (On the Other Side), live on opposite banks of the river – a metaphor for interpersonal separation as well as the real division that can exist between countries overlooking the same waters. However, the protagonists' determination to meet up helps them to overcome the toughest of obstacles. This book won an Amnesty International special award.



III. 8: *Watercress Tuna and the Children of Champion Street* (Grace/Kahukiwa 1984)



Ill. 9: Aan de Overkant [On the Other Side, De Cock 2006]



Ill. 10: *I AM I* (Fitzpatrick 2006)

Another picturebook which has a similar theme can be found in the EPBCII catalogue of books (10). Irish author/illustrator Marie-Louise Fitzpatrick, drew inspiration from the Northern Ireland conflict as the basis for *I AM I*, although the original idea came from a Native American saying:

Just as you can't stand on both sides of a river at once,
you cannot belong to two cultures.
But sometimes, when
the river narrows, the banks come
close together and you
can lean out and touch someone
on the other side....

Its theme underlies our ongoing need to try to help young people in all countries to understand each other better – to reach out and 'touch' other cultures, wherever they are in the world.

The EPBC's Impact World-Wide

Only a few of the projects that have followed the very first EPBC are detailed here but, by referring to *Further Reading* at bottom of the home page of www.ncrcl.ac.uk/epbc, it is possible to see the impact that this project has had on pedagogical practices in schools not only across Europe but throughout the world. Also, the ESET website has an administration page which indicates how many people have referred to its EPBC-based teacher- training materials. This page shows that, since 2008, there have been over 700 educational practitioners worldwide who have made use of the materials. Additionally, I have received many personal e-mails from university colleagues from around the world who have explored different ways of using the

EPBC, ESET and EPBCII. Their innovative approaches include using the projects as an integral part of their children's literature and education courses; as a resource for teaching diversity issues; as material for facilitating second language teaching; as a focus for students on teaching practice; and as a theme for PhD dissertations on European picturebooks - one of which won an international award. Alongside this, several colleagues have been motivated to create their own picturebook collections which they are now sharing across cultures, internationally.

Concluding Thoughts

The face of Europe is ever changing. The freedom of movement between countries means that all schools, in whichever country, need to be more open to a variety of languages, literatures and cultures and to celebrate them. As I write, governments are trying to accommodate refugees into their communities and teachers are receiving many more children into their classrooms whose mother tongue is not their own. For this to happen successfully, all educators will have to become more open and accepting of other cultures, and will need materials to assist them in helping children and

their parents to empathise with a variety of beliefs and values. Learning and trying to understand each others' cultures is paramount for harmonious living and creating a more peaceful world with children at its centre. A large number of countries are already using the EPBC methodology to help their young learners to find out more about each other, through reading the visual narratives of carefully selected texts. If this were to continue across continents, the integration of many cultures into numerous education systems could be greatly facilitated. It may also be possible that the younger generation will be at the forefront of multicultural empathy, as often some of the most essential experiences are those in which 'empathetic relationships' between generations are fostered (cf. Cotton 2015, 161). Children today live in a very visually demanding world, and improving their visual literacy skills through sharing picturebooks from different cultures is one of the first steps towards greater cultural understanding; not only for the children but also for teachers and parents. The EPBC project was just a stepping stone towards achieving this, which is possibly why it has been used so widely throughout the world. Hopefully, its theoretically-based

practice will continue to underpin many intercultural materials that are developed in the future, and help adults and children alike to understand more about each others' cultures and practices – to value the similarities and to celebrate the differences, way into the 21st century.

Penni Cotton is Senior Research Fellow at the National Centre for Research in Children's Literature, University of Roehampton, UK, where she is responsible for



European research projects. She is Director of the European Picture Book Collection and the European School Education Training course, has worked on several other European children's literature projects funded by the European Commission and has published extensively on the subject. Her first book, Picture Books Sans Frontières (2000), explains the rationale for her work.

WORKS CITED

Primary Works

- Abad, Monica/Roser Ruis. *El Timbaler del Bruc*. Barcelona: Susaeta, 2002.
- De Cock, Nicole. *Aan de Overkant*. Haarlem: Gottmer Publishing Group, 2006.
- Fitzpatrick, Marie-Louise. *I AM I*. New York: Roaring Brook Press, 2006.
- Grace, Patricia/Robyn Kahukiwa. *Watercress Tuna and the Children of Champion Street*. Auckland: Puffin, 1981.
- Malaquias, Cristina. *A Ovelha Negra ...* Lisbon: Texto Editora, 1988.
- Raud, Piret. *Härra Linnu Lugu*. Tallinn: Tammerraamat, 2009.
- Ulitz, Irene/Gerhard Gepp. *Das Land der Ecken*. Vienna: Picus, 1993.

Secondary Works

- Bromley, Helen. "Madame! Read the Scary Book, Madam: Momahl and Her Picture Books – The Emergent Bilingual Reader". V. Watson/ M. Styles. *Talking Pictures*. London: Hodder & Stoughton, 1999. 136–144.
- Carpenter, Carole H. "Enlisting Children's Literature in the Goals of Multiculturalism". *Mosaic* Vol. 29(1996):1.
- Cotton, Penni. "Old Age and Death in Northern European Picture Books: Achieving Empathy through Textual and Filmic Images of Sweden's *Kan du Vissla Johanna*". Clement, Lesley D./Jamali, Leyli. *Global Perspectives on Death in Children's Literature*. New York: Routledge, 2015. 161–176.
- . *Picture Books sans Frontières*. Stoke on Trent: Trentham, 2000a.
- . "European Children's Literature: Translating Words and Pictures". *New Review of Children's Literature and Librarianship* Vol. 6 (2000b):67.
- . "Picture Books: A European Perspective". *Children's Literature*. Vol. 1, No. 1 (1999): 18–27.
- Cotton, Penni/Nicola Daly. "Visualising Cultures: The 'European Picture Book Collection' Moves 'Down Under'". *Children's Literature in Education*: Vol. 46 No. 1 (2015): 88–106.
- Cotton, Penni/Emer O'Sullivan/Celia Keenan (et al.). *European School Education Training Course* (based on the *European Picture Book Collection*, 2004). Available at <http://www.ncrcl.ac.uk/eset/>. Last accessed 10/2015.
- Desmet, Mieke. "Intertextuality/Intervisuality in Translation: The Jolly Postman's Intercultural Journey from Britain to The Netherlands". Gillian Lathey (ed.). *The Translation of Children's Literature: A Reader*. London: Multilingual Matters, 2006. 122–134.
- Ellis, Gail. "Learning English through Children's Literature", http://www.teaching-english.org.uk/think/literature/children_lit.shtml 2006. Last accessed 10/2015.
- Encabo, Eduardo/Amando López-Valero. *Using Technology in Designing a Children's Literature Course for Doctorate Students*. Murcia: University of Murcia, Faculty of Education, 2006.
- Graham, Judith. *Pictures on the Page*. Sheffield: NATE, 1990.
- Janssens, S./R. Loly-Smets. (eds.). *RIF-Symposium '93*. Leuven: Drukkerij Van der Porten, 1993.
- Laycock, Liz. "A Way into a New Language and Culture". Janet Evans (ed.). *What's in the Picture?* Liverpool: Paul Chapman Publishing, 1998. 79–95.

- Lewis, David. *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London: Routledge/Farmer, 2001.
- Leyssen, Annemie. "Didactic Guide for Teachers: Flemish Website Boekenzoeker". L. Ratcheva. (ed.). *Electronic Media Digital Reporter Newsletter*. December, No.2 (2006): 1.
- Marriott, Stuart. *Picture Books in the Primary Classroom*. Liverpool: Paul Chapman Publishing, 1991.
- Meek, Margaret. (ed.). *Children's Literature and National Identity*. Stoke on Trent: Trentham, 2001.
- Nalesso, Diana Marilena. *Cultural Awareness: Linguistic and Cultural Training towards Mobility in Europe*. Venice: IRRSAE, 1997.
- O'Sullivan, Emer. *Comparative Children's Literature*. London, New York: Routledge, 2005.
- . "Does Pinocchio have an Italian Passport? What Is Specifically National and What Is International about Classics of Children's Literature?". Marianne Freifrau von Weizsäcker. *The World of Children in Children's Books: Children's Books in the World of Children*. Munich: Iris-Druck, Karl Singer, 1992. 81.
- Pinsent, Pat (ed.). *Books and their Boundaries: Writers and their Audiences*. Lichfield: Pied Piper, 2003.
- Pires, Natavidad. "An Opening onto the Sea and onto Other Cultures: The Portuguese Picture Book at the Time of the European Union". J. Perrot (ed.). *Europe, a Dream in Pictures?* Paris: L'Harmattan, 2001. 145–158.
- Ratcheva, Lilia (ed.). *EDM Reporter: Surfing the Net: A European Survey into Children's Use of the Internet*. Vienna: VICA Druck, 2008.
- . "EPBC, BARFIE, and EDM Reporter: EU-funded European Educational Projects Connected with Literature and Other Media for Children, Reading and Reading Promotion and Intercultural Education". Paper presented at EDMR conference, Bulgaria, 2007.
- . "The New Media and their Influence on the Narrative Forms used in Books for Children". M. Morgado (ed.). *The BARFIE Handbook of Pedagogical and Scientific Approaches to Children's Books and Intercultural Education*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2005. 48–54.
- Sahr, Romain. „Die European Picture Book Collection (EPBC): Zur Europäischen Dimension der Kinderliteratur“. *Literatour* No.10 (2002): 8–9.
- Stafford, Janet. "New Services to Develop Children's and Young People's Information Skills: The European Projects CHILIAS and VERITY". *The New Review of Children's Literature and Librarianship*. Vol. 6 (2000): 138.

Web Addresses

- (1) <http://www.youtube.com/watch?v=vtYmKkrmWzQ>.
- (2) <http://www.ncrcl.ac.uk/epbc/EN/books/dasland.asp>.
- (3) <http://ncrcl.ac.uk/eset/viewsession.asp?subj=lang&session=3>
- (4) <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/205/1/Binder1%5B2%5D.dif>
- (5) <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/380>.
- (6) http://www.epbcii.eu/files/epbcii_catalogue/index.html.
- (7) http://www.epbcii.org/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=5
- (8) http://epbcii.eu/files/teacher_guide/EPBC_II_Guide_for_Teachers_En.pdf

(9) http://www.epl.ca/sites/default/files/Marketing/silent_books_lampedusa_exhibition_cataloguefinal_0.pdf.

(10) http://epbcii.eu/epbcii_flipping/books/iami/index.html.

SPRACHEN SPIELERISCH ERPROBEN, THEATER INTERKULTURELL ERLEBEN

Darstellendes Spiel als Fach der Mehrsprachigkeit

Heike Wedel und Mareike Hachemer

Das Fach Darstellendes Spiel (DS), also Theaterunterricht als künstlerisches Schulfach, und der bilinguale Sachfachunterricht in Deutschland haben Gemeinsamkeiten: In den letzten beiden Jahrzehnten wurden beide Fächer deutlich verstärkt in den Bundesländern angeboten; bei beiden ist allerdings noch heute unklar, unter welchen Bedingungen und mit welchen Zielstellungen sie in das reguläre Angebot der allgemeinbildenden staatlichen Schulen Einzug halten sollen. Entsprechend ist die hier betrachtete Option zur Kombination beider Richtungen, also zur Einführung eines bilingualen oder mehrsprachigen Unterrichts im Fach Darstellendes Spiel derzeit noch eine Zukunftsvision – ein Gedankenexperiment – dessen Betrachtung allerdings im Sinne einer Förderung von Mehrsprachigkeit sehr lohnend ist und dessen Konzeption frühzeitig wissenschaftlich untersucht werden sollte.

Bilingualer und mehrsprachiger Unterricht

Bilingualer Unterricht ist in Deutschland Fachunterricht in einer Sprache; seine zentrale Aufgabe ist es, sprachliche und sachfachliche Bildung integrierend zu vermitteln (vgl. Bonnet, Breidbach und Hallet 16). Bilingual werden derzeit vorwiegend gesellschaftswissenschaftliche, aber auch naturwissenschaftliche Fächer sowie Sport und Kunst unterrichtet. Auch gibt es erste Ansätze in den Fächern Religion und Musik. Im Jahr 2006 hat die Kultusministerkonferenz empfohlen, bilingualen Unterricht ausdrücklich über gesellschaftswissenschaftliche Fächer hinaus anzubieten¹ (vgl. Sekretariat der KMK 2006). Zur Mehrsprachigkeit im Unterricht allgemein gibt es diverse Analysen von Krumm, Schader, Wode, Allemann-Ghionda, Hallet/Königs, Beck und anderen; eine konkrete Untersuchung zum Darstellendem Spiel als potenziellem Fach der Mehrsprachigkeit in

der Sekundarstufe liegt bisher allerdings nur von Heike Wedel vor.² Sie trägt in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2010 Erkenntnisse aus dem Fremdsprachenunterricht und dem Unterricht in Darstellendem Spiel zusammen, untersucht bilingualen Sachfachunterricht und stellt schließlich Bausteine für die Konzeption eines bilingualen Sachfachunterrichts in Darstellendem Spiel auf, wobei das Konzept Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert einnimmt.

Grundsätzlich gibt es den Sprachendidaktikern Bonnet, Breidbach und Hallet (16) zufolge keine Gründe, bestimmte Fächer oder Fächergruppen der allgemeinbildenden Schulen als bilinguale Fächer auszuschließen. Eine Bedingung ist dabei allerdings laut Hallet, dass sich

jedes neue bilinguale Sachfach als Bildungsvorhaben auf jeweils spezifische Weise legitimieren und [...] ‚Mehrwert‘ gegenüber dem fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht nachweisen muss. (2007, 95f)

Inwiefern ein mehrsprachiger Unterricht im Darstellenden Spiel Kompetenzen aufbaut und warum das Unterrichtsfach besonders geeignet ist, Mehrsprachigkeit zu fördern, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Historische Verbindungen von Theater und Fremdsprachenlernen

Bereits im 16. und 17. Jahrhundert gab es erste Verbindungen von Theater und Fremdspracherwerb. Damals sollten Schuldrama-Aufführungen vor allem den Erwerb der lateinischen Sprache fördern, Rhetorik und Merkfähigkeit der Teilnehmenden verbessern sowie der Erziehung „zu Moral und Humanität“ dienen (vgl. Macht et al. 7). In der jüngeren Geschichte ist vor allem die Drama-in-Education-Bewegung von Bedeutung, die seit den 1950er-Jahren in Großbritannien als Theaterspiel mit Laien persönlichkeitsbildend eingesetzt wird (vgl. Schewe, Schewe/Shaw). Das Rollenspiel (aus den USA und Großbritannien kommend) fand seither Eingang in den kommunikativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Kochan 250f). Auch Methoden der Textarbeit mit handlungsorientiertem Schwerpunkt gewannen an Bedeutung, wie zum Beispiel das Erlesen und Erspielen von Texten (vgl. Nünning/Surkamp 155). Im frühen Englischunterricht der Primarstufe gewinnen und behalten nachgeahmte Bewegungen, Pantomime und Spiele an Bedeutung und erleichtern als natürliche Formen kindlicher Ausdrucksweisen das Sprachenlernen (vgl. Mindt/Schlüter 30f). In den letzten 30 Jahren gibt es vermehrt fremdsprachliche

Theaterprojekte an deutschen Inlands- und Auslandsschulen, wobei es sich häufig noch um Angebote außerhalb des Regelunterrichts handelt (vgl. u.a. Heitz, Kahl, Reisener).

Die Verbindung von Theater- und Fremdsprachenlernen stellt im Sinne ganzheitlicher Lernansätzen eine lernförderliche Kombination aus verbal-sprachlichem und körpersprachlichem Ausdruck dar (vgl. Wedel 11), zwei ineinandergreifenden Aspekten von Sprache, die zuvor sowohl im nur reproduktiven Theater als auch im überwiegend kognitiven Fremdsprachenunterricht eine künstliche Trennung erfahren hatten. Dabei gilt ein erweiterter Kommunikationsbegriff als lernförderlich und unterstützend beim Sprachenlernen:

Ein Fremdsprachenunterricht, der auf einem weiten Kommunikationsbegriff basiert, setzt auf den Einsatz aller zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel. Wenn das fremdsprachliche Wort dem Lerner auf der Lippe liegt, es ihm aber nicht einfällt, so muß er nicht verzweifeln, Mund, Zunge und Stimme mögen sich – auch aus anderen Gründen – sträuben, aber sich mitteilen kann er trotzdem, indem er auf andere, nondiskursive Weise symbolisiert. (Schewe 74)

Szenisches Spiel im heutigen Fremdsprachenunterricht

Aus dem Fremdsprachenunterricht aller Altersstufen sind Methoden der

Dramapädagogik heute nicht mehr wegzudenken. Übliche Aktivitäten – sowohl im Repertoire der Lehrenden als auch in den Übungsangeboten der Lehrbücher – sind unter anderem zu variierende Dialoge zum Nachspielen, Sketche, Simulationen, Dramatisierungen von Prosa, Rollenspiele, pantomimische Darstellungen von Handlungen bzw. Bedeutungen von Wörtern und Auszügen aus Dramentexten sowie das Schreiben von Drehbüchern. Der Didaktiker Manfred Schewe begrüßt dramapädagogische Übungsformen im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich, betrachtet sie allerdings auch kritisch, da ihnen häufig die professionelle Anleitung fehle (vgl. 20). Viele Aufgaben hätten dadurch nur mangelndes dramatisches Potenzial und zeichneten sich durch unklare Begrifflichkeiten und fehlende Identifikationshilfen für Rollen aus. Der fiktive Handlungsort sei meist unzureichend etabliert, Nachbereitung erfolge oft ohne Systematik, Beobachteraufträge seien schwach oder fehlend. Zudem herrsche trotz der vordergründigen Handlungsorientierung eine eindimensionale, literaturwissenschaftlich-kognitive Erarbeitungsweise vor, die letztendlich überfordere und zu stereotyper Ausführung führe (vgl. ebd.).

Ohne die Expertise dramapädagogisch ausgebildeter Lehrer kann der

theaterpädagogische Ansatz sein Potenzial nicht entfalten (vgl. Schewe 171). In vielen Formen von Fremdsprachenunterricht dominiert die Sprache die gesamte Unterrichtshandlung, obwohl gerade nichtsprachliche Symbolisierungsformen den fremdsprachlichen Unterricht bereichern könnten (vgl. ebd.). Daher plädiert Schewe dafür, Dramapädagogik und Fremdspracherwerb nur von in beiden Bereichen fundiert ausgebildeten Lehrkräften anleiten zu lassen.

Eine intensive Weiterbildung von Lehrkräften für das Darstellende Spiel und Fremdsprachen würde auch einer bisher oft vorzufindenden Hierarchie der Inhalte entgegenwirken: Es gibt innerhalb fremdsprachendidaktischer Denkweisen die Tendenz, Theaterspielen für den Fremdspracherwerb zu instrumentalisieren und es somit nur als Methode, nicht als gleichberechtigten oder übergeordneten Lerninhalt, zu betrachten. Erst das Infragestellen dieser Haltung macht es möglich, dass das Theaterspielen auch in Fremdsprachenzusammenhängen seine Bedeutung beim Erwerb von allgemeiner und ästhetischer Bildung entfalten kann. Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um die Fachleute der Theaterpädagogik für den bilingualen Unterricht Darstellendes Spiel zu gewinnen und damit auch dessen

Professionalisierung voranzutreiben. Gleichzeitig müssen eingesetzte Theaterpädagogen über Wissen und Fähigkeiten verfügen, um sprachliche Lernprozesse im bilingualen DS-Unterricht unterstützen zu können, so dass diese fruchtbare Kombination funktionieren kann (vgl. Huber).

Didaktik des Fachs Darstellendes Spiel

Das vielfach verbreitete Bild vom Theaterunterricht als Arbeitsgemeinschaft, in der Klassiker der Literatur möglichst unverändert und in historisch angehauchtem Kostüm auf die Bühne gebracht werden, steht im Kontrast zum Selbstverständnis moderner Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Darstellendes Spiel, die als Spielleiter heute vorwiegend mit kreativen Methoden und unter Zuhilfenahme von Collagen- und Montagetechniken Bühnenstücke anleiten, die Schülerinnen und Schülern eine eigene kreative Stimme verleihen. Darstellendes Spiel als bilinguales Sachfach basiert auf der Didaktik des DS-Unterrichts, arbeitet also projektartig (vgl. Dewey, Schlünzen, Sting, Wedel), zielt auf eine Aufführung ab, verwendet Bewegungen und lehrt deren Analyse, nutzt Feedbacktechniken und Instruktion zum Erreichen von Gestaltungskompetenz. Es fördert ästhetische Bildung, hat einen

allgemeinen Bildungsauftrag und bringt Leben und Kunst zusammen³ (vgl. Schlünzen 201ff), sodass insgesamt theaterästhetische Handlungskompetenz herausgebildet wird (vgl. Iaconis 136ff, vgl. Wedel 230). Weitere Ziele sind die Vermittlung von Kenntnissen über Dramaturgie (vgl. u.a. Stegemann, Hentschel), theaterästhetische Mittel (Plath) und Kompositionsprinzipien sowie die Erschaffung neuer Bühnenprodukte und das Lernen bei der Produktion von Kunstwerken (vgl. Wedel 230). Erfahrungslernen und Handlungslernen sind ebenso Grundprinzipien wie der Erwerb soziokultureller Kompetenz (ebd.).

Der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel stellt theatrale Darstellung als Orientierungsmodell ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens, konzentriert sich auf das Zusammenbringen von linguistischen, paralinguistischen, mimischen, gestischen und proxemischen Zeichen zur Konstruktion von Bedeutung und symbolischer Vermittlung. Auch Rezeptionskompetenz wird ausgebildet: Beim Rezipieren geht es darum, den Bedeutungsgehalt zu verstehen und zu entschlüsseln. Die gemeinschaftlich gesehene Darstellung bietet dabei genuine Sprechanlässe, durch die die Akteure und Akteurinnen erfahren, ob sie ihrer Intention gerecht werden (vgl. Schewe 404ff). Immanent

fächerübergreifend integriert der Unterricht Literatur, Kunst, Sprache und Bewegung (vgl. Hesse 176).

Als mehrsprachig angelegtes Fach verleihen diese Prinzipien dem Spracherwerb eine weiterführende Ganzheitlichkeit, indem die Unterrichtspraxis das Lernen mit allen Sinnen und die Einbeziehung aller Gehirnnareale ermöglicht und damit innere Lernbewegungen (Assoziieren, Spüren) unterstützt und hervorruft (vgl. Schewe 399ff). Im Vergleich zum monolingualen Unterricht Darstellendes Spiel wiederum erweitern die zum Einsatz kommenden Sprachen vor allem das Repertoire an theatralen Ausdrucksweisen. Außerdem wird Fachwissen in einer oder mehreren Fremdsprachen aufgebaut und so das Verstehen von und das Verständigen über Theater in weiteren Sprachen angebahnt.

Elemente für die Konzeption des bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel⁴

Für die Konzeption eines bilingualen Sachfachs Darstellendes Spiel stellt Heike Wedel basierend auf der Didaktik des Fachs Darstellendes Spiel und den Erkenntnissen der Sprachdidaktik folgende Thesen auf:

1. Der bilinguale Unterricht Darstellendes Spiel sollte Projektunterricht sein und verlangt vom Lehrer

die Annahme der Rolle eines Spielleiters.

2. LehrerInnen müssen sowohl über sprachpraktische und sprachdidaktische als auch über theaterpraktische und theaterpädagogische Kenntnisse verfügen.

3. Der Unterricht verlangt nach einer begründeten Haltung zur Verwendung aller theatralen Mittel inklusive Sprache. Er erfordert einen breiten Zugriff auf unterschiedliche Texte und ein Instrumentarium zur Erstellung eigener Texte.

Dabei hat das Fach drei Besonderheiten, die herauszustellen sind: die besondere Rolle von Sprache, diverse Möglichkeiten zur Beteiligung mehrerer Sprachen und ein hohes Potenzial für die Qualität des Interkulturellen Lernens.

Sprache als Schnittmenge

Sprache bildet eine wichtige Schnittmenge zwischen dem (Fremd-)Sprachenunterricht und dem Fach Darstellendes Spiel; sie ist in beiden Fächern Unterrichtsgegenstand und Kommunikationsmedium, wird aber unterschiedlich verwendet: Im Sprachenunterricht bildet sie im Allgemeinen als Linguistisches Zeichensystem die Basis für die Verwendung von Sprache als Ästhetisches Zeichensystem,

lehrt also in erster Linie den regelgerechten, situationsangemessenen Sprachgebrauch, der dann auch zum künstlerischen Ausdruck verwendet werden kann. Im Fach Darstellendes Spiel hingegen wird Sprache als ästhetische Zeichensystem eingesetzt, muss sich nicht in erster Linie linguistischen Normen unterordnen, sondern darf dem künstlerischen Ausdruck frei und gegebenenfalls auch mit Regelbrüchen dienen. Sie unterliegt hier in erster Linie den Gesetzmäßigkeiten theatraler Darstellung. Im DS-Unterricht ist der Text üblicherweise nicht vorgegeben, sondern entsteht aus literarischen Bausteinen, biographischen und fiktiven Notizen der Schülerinnen und Schüler. Sprache kann bei der Entstehung eines Bühnenstücks als eines unter vielen theatralen Mitteln eine Nebenrolle einnehmen, muss nicht zwingend Bedeutung übermitteln, kann auch zunächst klanglich, stimmungstragend aufgenommen werden, während Bedeutung (auch) durch andere Mittel transportiert wird.

Durch die „Reflexion über Sprache“ nehmen die (fremd)sprachlichen Fächer und das Fach Darstellendes Spiel eine bemerkenswerte Sonderstellung im Kanon der Schulfächer ein. In traditionellen Sachfächern dominiert verbale Sprache in Form von mündlichen und schriftlichen Texten; Fachwissen

wird schwerpunktmäßig über die Arbeit mit kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten aufgebaut. Sprache ist in der Regel Verständigungsmittel und nicht Unterrichtsgegenstand. Im DS-Unterricht hingegen wird Fachwissen nicht nur über Texte, sondern über das gesamte Spielhandeln aufgebaut. Sprache ist gleichzeitig Verständigungsmittel, Unterrichtsgegenstand und theatrales Zeichen und bietet so die Möglichkeit auch als Form untersucht zu werden – auf lautlicher, grammatikalischer oder lexikalischer Ebene.

Es ergeben sich also vielfältige Formen der Arbeit an und mit Sprache, die weit über das im herkömmlichen Sprachunterricht, im bilingualen Sachfachunterricht der natur- und geisteswissenschaftlichen Fächer und im herkömmlichen Unterricht Darstellendes Spiel übliche Erarbeiten hinausgehen. Darstellendes Spiel als bilinguales Fach unterstützt das Bestreben, spielerisch und ohne Zwang zur Anpassung an sprachliche Normen in der Fremdsprache zu agieren und zu experimentieren. Die bilinguale Ausrichtung führt gleichzeitig zu einer Aufwertung des sachfachlichen Ziels, theaterästhetische Handlungskompetenz zu entwickeln, da die Erschaffung neuer Bühnenprodukte und die anschließende Auseinandersetzung

damit in dieser Unterrichtsform im Zentrum stehen und Theaterpädagogik nicht nur als Vehikel dient. Das Lernen aus der Erfahrung mit der Rezeption von Kunstwerken (z.B. Dramen), wie es im Fremdsprachenunterricht üblich ist, wird erweitert um ein Lernen bei der Produktion von Kunstwerken, was einen Mehrwert gegenüber dem Fremdsprachenunterricht darstellt.

Phasenbezogenes Code-Switching

Der Unterricht mit und in mehr als einer Sprache benötigt klare Entscheidungen darüber, wann welche Sprache zum Einsatz kommen soll. Sinnvoll ist es, bestimmte Domänen des Einsatzes zu unterteilen, d.h. Sprache der Anweisungen, Metasprache, Bühnensprache, Primärliteratur, Sekundärliteratur und Unterrichtssprache (Abläufe betreffend) zu unterscheiden und ein organisiertes, phasenbezogenes Code-Switching für die Bili-Varianten Darstellendes Spiel auf Englisch, Darstellendes Spiel auf Englisch und Deutsch sowie Darstellendes Spiel unter Einbezug verschiedener Schul- und Muttersprachen anzuwenden.

Der Vorschlag zur Einbeziehung von Englisch und Muttersprache stellt eine mögliche Form bilingualen

Unterrichts dar, die eine Fachsprachlichkeit in der Muttersprache und in internationaler Verständigungssprache gewährleistet, kontrastives Vorgehen erlaubt und eine breite Materialbasis englisch- und muttersprachiger Primär- und Sekundärliteratur zugänglich macht (vgl. Wedel 234). Auch im fremdsprachig geführten Unterricht bzw. um eine Fremdsprache ergänzten Unterricht müsste die Behandlung muttersprachlicher Theaterthemen nicht ausgeklammert werden (ebd.). Besonders erfolgversprechend erscheint in Bezug auf das Fach Darstellendes Spiel allerdings auch eine explizit mehrsprachige Unterrichtsgestaltung.

Beteiligung mehrerer Sprachen

Die Forderung nach Mehrsprachigkeit im Unterricht speist sich aus dem Wunsch nach Förderung des Lernens von Sprachen in einer Welt mit starken Globalisierungstendenzen, dem Zusammenwachsen der europäischen Staaten mit den gleichzeitigen Bestrebungen, eine Lingua Franca aufzubauen und Sprachendiversität zu erhalten, sowie dem Wunsch nach Förderung von Migrantensprachen, die derzeit nicht Schulsprache sind, aber von Lernenden zuhause gesprochen werden. Der mehrsprachige Sachfachunterricht Darstellendes Spiel

könnte ein Konzept darstellen, das auch den (Erst-)Sprachen von Migrantinnen und Migranten und deren Nachkommen eine Entfaltungsmöglichkeit im Schulsystem bietet. Denn aufgrund der multikulturellen Schülerschaft sollen heute vielen Sprach- und Bildungswissenschaftlern zufolge zur Förderung der Mehrsprachigkeit mehr Sprachen angeboten, Sprachen früher angeboten und Maßnahmen gesucht werden, Mehrsprachigkeit auszubauen und verfügbar zu halten. Entsprechend braucht es Unterrichtsmodelle, die die Anerkennung der sprachlichen Leistung mehrsprachig aufwachsender Kinder einbeziehen und die erlauben, Schulfremdsprachen auch fächerübergreifend einzusetzen. Dies erfordert allerdings ein Umdenken im an der monolingualen Fächerschule orientierten Schulsystem.

Darstellendes Spiel bietet sehr gute Anknüpfungspunkte für das Einbeziehen mehrerer Fremdsprachen. Diese bestehen zum Beispiel darin, dass Sprache auf der Bühne nicht mehr möglichst effektiv Bedeutung übertragen muss; darin, dass die sprachlichen Zeichen durch nichtsprachliche Zeichen beliebig begleitet oder ersetzt werden können; und darin, dass es sprachübergreifend verständliche kinesische und proxemische Zeichen zum Ausdruck bestimmter menschlicher

Gefühle gibt, die durch den Unterricht bewusster wahrgenommen werden.⁵

Im mehrsprachigen Unterricht können Lernende, die eine weitere Sprache beherrschen, als Spezialisten und Spezialistinnen für die betreffenden Sprachen fungieren und diese in Form von Minilessons oder Miniperformances in die Theaterarbeit einbringen. Im Unterricht und auf der Bühne können so die gesellschaftlichen Machtverhältnisse – auch die sprachpolitischen – für die Dauer der Vorstellung (oder der Probe) außer Kraft gesetzt werden. Damit wird Theater auch seiner Funktion als „Schule der Demokratie“ gerecht, denn „die in der Realität festgeschriebenen Rollen und Funktionen sind im Spiel um- und austauschbar“ (Wardetzky 8). Die mehrsprachige Unterrichtsführung ist laut Wedel „nicht nur möglich, sondern [...] als einzig möglicher Ausdruck der Welt, wie sie sich uns heute darstellt – sogar geboten“ (236). Mehrsprachige Theaterarbeit an Schulen kann darüber hinaus mithelfen, den „Bilingualen Unterricht zu einem leitenden schulischen Modell werden zu lassen, mittels dessen eine Schule eine Mehrsprachigkeitsprogrammatik entwickelt“ (Hallet 55). Das bedeutet im Einzelnen, dass Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Schulalltag auf allen Ebenen gelebt werden und dass der gegenseitige Respekt, die Offenheit

gegenüber allen Sprachen und Lebensweisen sowie das echte Bemühen um die Anerkennung von Minderheiten die alltägliche Kommunikations- und Interaktionskultur prägt. Dafür, so Hallet, „bedarf es mehr als der Einführung eines bilingualen Unterrichtsfachs“ (55). Kommunikation entwickeln, Sichtweisen verändern, Bestehendes in Frage stellen – das sind die ureigendsten Domänen von Kunst und Theater. Auf diesem Gebiet liegen ihre unverwechselbaren Stärken und Leistungen.

Doch ist es unter Theaterlehrern weit verbreitet, eine Instrumentalisierung des Fachs Darstellendes Spiel für den Fremdsprachenerwerb oder als soziales Reparaturwerkzeug, also eine Reduzierung des Fachinhalts zur Methode, zu befürchten. Es muss also auch umgekehrt gefragt werden: Wodurch profitieren die didaktischen Prinzipien des Fachs von der Mehrsprachenkomponente? Wie kann dadurch vertieft theaterästhetische Bildung vermittelt werden?

Durch eine Öffnung in Richtung der Mehrsprachigkeit ist der Unterricht nicht mehr nur auf muttersprachliche Texte als Grundlage für Theaterproduktionen angewiesen, sondern kann auch bewusst anderssprachige (Kinder- und Jugend-)Literatur in Originalsprache einbeziehen. Fremdsprachen können als Klangteppich,

Verfremdungsmittel, Mittel der Musikalisierung verwendet werden und bereichern damit das theaterästhetische Repertoire. Internationale Stile und Epochen der Theaterarbeit, die es sich zu untersuchen lohnt, gibt es viele: Elisabethanisches Theater, amerikanisches Musical, italienische Oper, Commedia dell'arte, griechisches antikes Theater, japanisches Kabuki, Theaterarbeit nach Boal, indisches Sanskrit-Theater, spanisches und französisches Barocktheater und viele zeitgenössische internationale Stücke (vgl. auch Beschluss der KMK 10, Auernheimer 160). Im mehrsprachigen Unterricht können diese unter Einbeziehung relevanter originalsprachlicher Texte oder ausgewählter Vokabeln der Fremdsprachen vertieft erprobt, besprochen und fragmentarisch verarbeitet werden. Theaterarbeit, die sich ob ihrer Körperlichkeit explizit dafür eignet in der internationalen Zusammenarbeit Sprachbarrieren zu überwinden, erfährt durch den Spracherwerb eine Vertiefung in Form einer erweiterten, mehrsprachigen Kommunikation, die auch den Austausch auf der Metaebene in der internationalen Theaterkommunikation fördert.

Interkulturelle Theaterarbeit

Theaterarbeit und Fremdsprachenarbeit haben außer der besonderen

Verwendung von Sprache noch eines gemeinsam: Kulturelle Vermittlung spielt in beiden Bereichen eine große Rolle und erfährt durch die Integration der Bereiche enormes Vertiefungspotential. Der Erwerb von theaterästhetischer Gestaltungs- und Kommunikationskompetenz befördert maßgeblich den Aufbau interkultureller und soziokultureller Kompetenz; das Lernen fremdsprachiger Fach- und Bühnensprache trägt zur interkulturellen Theaterarbeit bei. Es ermöglicht auch auf internationaler Ebene Theaterprojekte mit Englisch oder einem Mehrsprachenmix als Kommunikationshilfe oder Lingua Franca.

Interkulturelles Potential liegt außerdem in der Befähigung zur Herstellung einer fiktiven theatralen Situation mit den Mitteln der Kunstform Theater und dem Austausch über eine dadurch erlebte Differenzerfahrung. Dies stellt eine Gemeinsamkeit mit der Alteritätserfahrung beim Kontakt mit einer anderen Kultur dar. In interkultureller Pädagogik wird Theaterarbeit bereits jetzt als Medium eingesetzt um Konflikte zu klären und tabuisierte Themen verfremdet darzustellen. Theaterarbeit kann „Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung von Fremdem“ erleichtern, bietet Gelegenheit zum Nachvollziehen, Hineinversetzen und zur Entwicklung von Empathie, fördert den aktiven

Perspektivwechsel, die Begegnung mit verschiedenen Wirklichkeitsansichten, die Übernahmefähigkeit für fremde Perspektiven (vgl. Caspari 84).

Interkulturalität ermöglicht im Bereich Theater auch den Blick auf andere Kulturkreise. Biographische Ansätze zu Themen wie Heimat, Integration, Zugehörigkeit oder Identität (vgl. Sting 87) verleihen den entstehenden Bühnenstücken Authentizität und Tiefgang. Dabei ermöglicht es die Produktion von theatralen Bildern, Differenz zu zeigen, ohne vorschnell Wertungen zu treffen. Dies geschieht nicht durch die Inszenierung eines möglichst realitätsnahen Rollenspiels, sondern eher dadurch, dass das Schaffen von Irritation Dialog initiiert und Erkenntnis darüber bringen kann, wie kulturelle Einflüsse unsere Wahrnehmung bestimmen. Die fremde Sprache steigert die Differenz-erfahrung, denn sie ist ebenfalls „zusätzliche Ressource, Kostümierung und Verkleidung“ und erhöht das Irritationspotential (Kessler/Küppers 2008 13). Als wichtiges Merkmal des modernen Theaters trägt diese „Ausstellung der Differenzen“ (Wedel 242) zum Umgang mit Unbekanntem bei; es gehört „zu den ureigensten Aufgaben von Theater [...] zu irritieren und festgefahrene Wahrnehmungsmuster aufzubrechen“ (ebd. 244).

Als mehrsprachiges Sachfach prädestiniert

Darstellendes Spiel sollte unbedingt als bilinguales oder besser noch als mehrsprachiges Sachfach systematisch konzipiert und in die Unterrichtstafel aufgenommen werden. Das Fach verfügt – wie dargelegt – über wesentlich mehr immanente methodische Möglichkeiten zum Einbeziehen von Mehrsprachigkeit als andere Fächer. Die zu erwerbenden Kompetenzen (Sachkompetenz, gestalterische, ästhetische, kommunikative, reflexive und soziokulturelle Kompetenz) als Zielsetzungen des Fachs Darstellendes Spiel können so in keinem anderen Fach erworben und durch Fremdspracheneinsatz erweitert werden. Die Kombination von Fremdsprachenunterricht mit Theater als Fach (nicht nur als Methode) weist weit über das hinaus, was beim Einsatz von szenischem Spiel im Fremdsprachenunterricht möglich ist. Die Synergien und Kontraste aus den Bereichen Spracheinsatz und Interkulturalität bieten herausragende Möglichkeiten von denen beide Fachseiten – die theatrale wie die sprachliche – sowie die überfachlichen Kompetenzen enorm profitieren können. Aus diesen Gründen bietet das Fach Darstellendes Spiel eindeutig den von Hallet geforderten „Mehrwert“ in der Einzigartigkeit des Kompetenzerwerbs

und nimmt eine Sonderstellung mit sehr hohem Potenzial im Bereich des Einsatzes von Mehrsprachigkeit im Unterricht ein.

*Heike Wedel (*1966) studierte Germanistik, Anglistik, Deutsch als Fremdsprache und Darstellendes Spiel in Rostock und Berlin. Sie unterrichtete und lehrte in Deutschland, England und den USA an Grund- und Gesamtschulen, auf der gymnasialen Oberstufe sowie an Hochschulen. 2010 promovierte sie zum Thema „Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht“. Sie ist derzeit Sprachkoordinatorin, Fachlehrerin und Klassenleiterin an einem Förderzentrum für körperbehinderte Kinder und Jugendliche.*



*Mareike Hachemer (*1983) ist Studienrätin mit den Fächern Deutsch, Englisch und Darstellendes Spiel an Gymnasien. Ihre Staatsexamen legte sie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der Hessischen Lehrkräfteakademie und dem Studienseminar Wiesbaden ab. Deutsch als Fremdsprache unterrichtete sie auch an Schulen und Universitäten in England und Neuseeland. Als Mitglied internationaler Bildungsinstitutionen (u.a. Pestalozzi Programme des Europarats, Varkey Foundation) ist sie auch in der Lehrerweiterbildung und in der Weiterentwicklung globaler Bildungsprozesse aktiv.*



ANMERKUNGEN

¹ Im gleichen Jahr wurden auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Darstellendes Spiel beschlossen. (Kultusministerkonferenz 2006)

² Des Weiteren gibt es in den letzten Jahren einzelne Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht Darstellendes Spiel an Grundschulen, z.B. von Havva Engin.

³ Als allgemeines Bildungsangebot ist Theaterunterricht vielschichtig. Es geht darin nicht darum, im Schulunterricht Schauspieler oder Regisseure auszubilden, sondern allgemein zu bilden, also allen Schülern vielseitige ästhetisch-kreative, kommunikative und rezeptive Fähigkeiten im Bereich Theater zu vermitteln.

⁴ Die folgenden Ausführungen basieren vorwiegend auf den Erkenntnissen von Wedel 2010.

⁵ Das Spektrum der Gesten, die sich in den verschiedenen Kulturen unterscheiden, bietet eine weitere Möglichkeit des gezielten interkulturellen Lernens.

LITERATURANGABEN

- Allemann-Ghionda, Cristina. „Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf“. Cristina Allemann-Ghionda/Saskia Pfeiffer (Hg.). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Frank & Timme, 2008. 23–44.
- Auernheimer, Georg. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz. „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel“. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf (Stand: 19.10.2015)
- Beck, Evelyn. „Sektion 4: Mehrsprachige Bildungsräume – Herausforderung für Kita und Schule“. Abstract: Mehrsprachigkeit – Abseits des Mainstreams. Universität Potsdam, 2015. 33–41. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/mam-workshop/Abstractband_homepage.pdf (Stand: 10.11.2015)
- Bonnet, Andreas/Stephan Breidbach/Wolfgang Hallet. „Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“. Gerhard Bach/Johannes-Peter Timm. (Hg.). *Englischunterricht*. Dritte überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 2003. 172–196.
- Caspari, Daniela. „Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen“. *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 2000: 81–86.
- Engin, Havva. „Sprachförderkonzept der Elbinselgrundschule Hamburg-Wilhelmsburg“. Hamburg, 2008. http://www.elbinselschule.de/sites/default/files/basic_page_docs/konzept_innovation/Sprachf%C3%B6rderkonzept%202008.pdf (Stand: 19.10.2015)
- Hallet, Wolfgang. „Scientific Literacy und Bilingualer Sachfachunterricht“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 2007: 95–110.
- . „Das Klassenzimmer als Olympische Arena: Integrative Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5.3, 2008: 3–7.
- . „Schulentwicklung und Bilingualer Unterricht“. Wolfgang Hallet/Frank Königs (Hg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2013. 52–59.

- Hallet, Wolfgang/Frank Königs. „Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen“. Wolfgang Hallet/Frank Königs (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2010. 302–307.
- Heitz, Sylvia. „Zigger-Zagger: Die Behandlung und Aufführung eines Dramas im Englischunterricht in einer 10. Gymnasialklasse“. Bredella, Lothar/Michael Legutke. (Hg.). *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp, 1985. 185–200.
- Hentschel, Ulrike. „... mit Schiller zu mehr social skills? Zur Rolle des Theaters im aktuellen Bildungsdiskurs“. *Dramaturgie: Zeitschrift der Dramaturgischen Gesellschaft*. Heft I/2007: 5–9.
- Hesse, Ulrich. *Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach: Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel Hamburgs*. Milow: Schibri, 2005.
- Huber, Ruth. *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 2003.
- Iaconis, Ute Ena. „Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung“. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss. (Hg.). *Zukunft Schultheater: Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2008. 136–150.
- Kahl, Detlev. „Machen Sie ruhig ein wenig Theater!“. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32/36, 1998: 47–49.
- Kessler, Benedikt /Almut Küppers. „A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen“. *Scenario* 2, 2009. 1–22.
- Kochan, Barbara (Hg.). *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*. Kronberg Ts.: Scriptor, 1974.
- Krumm, Hans-Jürgen. „Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit“. Sabine Hoffmann/Antje Stork (Hg.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2015. 59–70.
- Krumm, Hans-Jürgen/Hans Reich. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann, 2013.
- Macht, Konrad [u.a.]. *Das darstellende Spiel im Englischunterricht*. Ansbach: Prögel, 1977.
- Mindt, Dieter/Norbert Schlüter. *Englisch in den Klassen 3 und 4: Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2003.
- Nünning, Ansgar/Carola Surkamp. „Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen“. Gerhard Bach/Johann-Peter Timm (Hg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2003. 149–171.
- Plath, Meike. *Biografisches Theater in der Schule*. Weinheim: Beltz, 2009.
- Reisener, Helmut. „Das Klassenzimmer als Bühne“. *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 74/39. Seelze: Friedrich, 2005: 20–27.
- Schader, Basil. *Sprachenvielfalt als Chance: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. München: Bildungsverlag Eins, 2004.
- Schlünzen, Wulf. „Wie aus Lehrkräften Theaterlehrer werden: Weiterbildungskonzepte in den Bundesländern“. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss (Hg.). *Zukunft Schultheater: Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2008. 201–211.

- Schewe, Manfred Lukas. *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1993.
- Schewe, Manfred Lukas/Peter Shaw (Hg.). *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1993.
- Sekretariat der KMK (Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). „Konzepte für den bilingualen Unterricht: Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf (Stand: 10.11.2015).
- Stegemann, Bernd. *Literaturwissenschaftliche Positionen zur Handlungsanalyse im Drama*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag Springer, 2001.
- Sting, Wolfgang. „Interkulturell und performativ – Theater und Lernen: Dimensionen interkultureller Bildung im Theaterspielen“. Volker Jurké/Dieter Linck/Joachim Reiss (Hg.). *Zukunft Schultheater: Das Fach in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2008. 87–94.
- Wardetzky, Kristin. „Plädoyer für das Spiel“. Angela Gärtner/Ulla Korn/Hans-Wolfgang (Hg.). *Spiel und Theater in den neuen Bundesländern. Band LAG-Materialien 25/26*. Berlin: Institut für Spiel- und Theaterpädagogik, 1991. 6–10.
- Wedel, Heike. *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Humboldt-Universität Berlin, 2010. <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wedel-heike-2010-01-15/PDF/wedel.pdf> (Stand: 10.11.2015)
- . „Darstellendes Spiel“. Wolfgang Hallet/Frank G. Königs (Hg.). *Handbuch bilingualer Unterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2013. 280–286.
- Wode, Henning. *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache I*. Eichstätt: EKIB, 1990.

HILFE! HELP! AIUTO!

Sprachliche Bildung in DaZ durch Language und Literature Awareness in einem mehrsprachigen Bilderbuch von Basil Schader und Jürg Obrist

Ulrike Eder

Das Bilderbuch *Hilfe! Help! Aiuto!* wurde für Unterrichtskontexte mit Kindern verfasst, für die Deutsch Zweitsprache ist. Es finden sich darin viele Sprachen, die für Kinder in mehrsprachigen Lernkontexten relevant sind: Neben der Unterrichtssprache Deutsch kommen klassische Schulfremdsprachen wie Englisch und Italienisch vor, aber auch diverse Migrationsminderheitensprachen, also die (Erst)Sprachen der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und lernen. Eine wesentliche Frage, die das Buch sehr explizit zur Diskussion stellt, ist, welchen Platz diese Sprachen im Unterricht einnehmen können und sollen. Innerhalb der Diegese des Bilderbuches setzen sich auch die Protagonistinnen und Protagonisten mit dieser Frage auseinander und denken darüber nach, bis ihnen die Köpfe rauchen (Schader/Obrist 10f).¹ Das Buch setzt dabei – u.a. durch die Illustrationen von Jürg Obrist – auch auf formal-ästhetische Qualität. Autor

des Buches ist der bekannte Didaktiker Basil Schader, der als Professor an der PH Zürich forscht und lehrt. Schon sein Name verspricht, dass Zugriffe auf den sprachendidaktischen Diskursbereich aktuelle sprachendidaktische Erkenntnisse durchweg berücksichtigen. Entsprechend gibt es innerhalb des Buches unzählige Elemente, die dem (sprachendidaktischen Diskursbereich² zugeordnet werden können: Dies beginnt mit der Thematisierung einer transkulturellen Begegnungssituation, in der die Thematisierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern eingebunden ist. Durch die in Erstlesetexten übliche Gliederung in Sinnschritteinheiten wird zudem das Leseverständnis unterstützt. Eine Anregung zur Wortschatzarbeit finden wir sogar auf dem Cover des Bilderbuches.

Der Wortschatz der weitgehend deutschsprachigen Rahmenhandlung ist sehr bewusst nach sprachlerntheoretischen Gesichtspunkten

ausgewählt, die für DaZ-Lernende relevant sind: Er orientiert sich am deutschen Grundwortschatz und beschränkt sich auf ca. 160 verschiedene, in der Alltagssprache der Kinder gebräuchliche Wörter (vgl. Schader).

Bei der nun folgenden Analyse werde ich auf *einen* (sprachen)didaktischen Funktionsbereich dieses Buches besonders eingehen: auf Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit.³ Schader betont in seinem didaktischen Begleitheft, dass dieses Unterrichtskonzept seinem Bilderbuch zugrunde liegt (ibid. U4).

L language Awareness

Seit den 1990er Jahren bildete sich – basierend auf Erkenntnissen aus der Lernaltersforschung – innerhalb des sprachlehr- und -lerntheoretischen Fachdiskurses ein breites Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen Sprachressourcen der Lernenden heraus. Mit der Lerner- und Situationsorientierung des aktuellen (Fremd-)Sprachenunterrichts geht vielfach eine bewusste Integration der im Unterrichtskontext vorhandenen Sprachen einher. Im Zusammenhang mit der sogenannten ‚kognitiven Wende‘ wird in den letzten Jahren innerhalb der fremd- und zweitsprachlichen Fachdidaktik

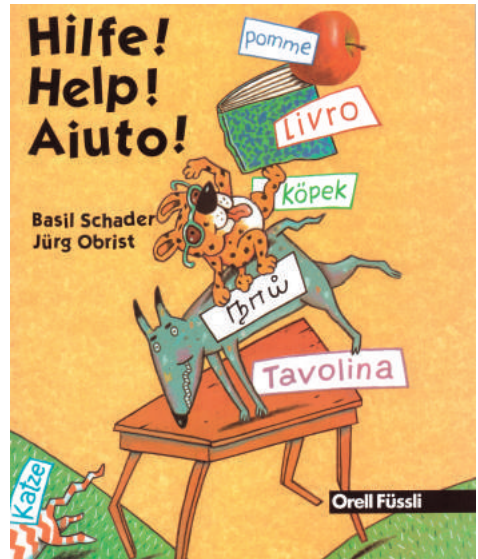


Abb. 1: Das Cover von *Hilfe! Help! Aiuto!* von Basil Schader und Jürg Obrist (Orell Füssli, 1999)

ausführlich über adäquate Unterrichtskonzepte diskutiert. Dabei kommt in jüngster Zeit auch das Unterrichtskonzept *Language Awareness* vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit. Im Folgenden möchte ich auf dieses Unterrichtskonzept etwas genauer eingehen und schließlich zeigen, inwiefern die Arbeit mit dem Bilderbuch *Hilfe! Help! Aiuto!* im Sprachunterricht diesem Unterrichtskonzept gerecht werden kann.

Das Ziel von *Language Awareness* ist zunächst nicht das Erlernen von (Fremd)Sprachen, sondern ein „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 228), also die Förderung der Aufmerksamkeit

für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber. Wenn Sprachen zueinander in Beziehung gesetzt werden, kann eine solche Bewusstmachung aber zugleich auch Lernprozesse initiieren, die für das Sprachenlernen wichtig sind. Das Konzept Language Awareness bildete sich zunächst in Großbritannien heraus. Vielfältige Formen der Einwanderung führten hier in den 1960er und 1970er Jahren zu massiven (u.a. sprachlichen) Herausforderungen im Unterricht (ibid. 229).⁴ Einige Pädagogen mit angewandt-linguistischem und sprachdidaktischem Interesse arbeiteten in Großbritannien seit 1978 im *National Congress on Languages in Education* (NCLE) zusammen und begannen, über die Möglichkeiten von Language Awareness zu diskutieren. Initiativ wirkte hier insbesondere Eric Hawkins' Buch *Language Awareness*, das 1984 in Cambridge veröffentlicht wurde. Hawkins betont, wie wichtig es ist, die sprachliche Neugier von Schülerinnen und Schülern zu wecken. Darüber hinaus soll Language Awareness aber auch eine intercurriculare Verbindung zwischen verschiedenen Sprachunterrichten herstellen und so den Erstkontakt mit Fremdsprachenunterricht

erleichtern helfen (vgl. 4). Die verschiedenen Sprachunterrichtsformen wären – auf den deutschsprachigen Raum bezogen – Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, der sogenannte *muttersprachliche Unterricht* und die diversen Fremdsprachen. Aus heutiger Sicht ist diese Liste noch durch den Sachfachunterricht in der Fremd- oder Zweitsprache zu ergänzen (vgl. den Ansatz von CLIL – Content and Language Integrated Learning). In der Forschung und in der Praxis des Sprachunterrichts konnten sich in Großbritannien inzwischen – ergänzend und alternativ zu Language Awareness – auch andere Termini etablieren, z.B. der Begriff „knowledge about language“, der sich jedoch in erster Linie auf den (englischen) Muttersprachenunterricht und die hier zu entwickelnden Lese- und Schreibkompetenzen bezieht, während der Terminus *Language Awareness* vor allem im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts Verwendung findet (vgl. Carter 81ff) und sich auch international etablieren konnte.

Das Konzept der Language Awareness wurde seit den 1990er Jahren auch in die deutsche Fremd- und Zweitsprachendidaktik übernommen (vgl. Burwitz-Melzer/Königs/Krumm; *FluL*; Gnutzmann; Hug/Siebert-Ott; Schmidt u.a.).

Die Vielseitigkeit der hierbei thematisierten und reflektierten Bereiche spiegelt sich in der Diskussion des Konzepts Language Awareness wider. Zur Differenzierung der unterschiedlichen Bereiche wird – in Anlehnung an Carl James und Peter Garrett – in der Forschungsliteratur meist auf fünf Bereiche oder Domänen von Language Awareness verwiesen, die zueinander in einer engen Wechselbeziehung stehen: die affektive, die soziale, die sprachkritische, die kognitive und die performative Domäne (James/Garrett 12ff).

Die **affektive Domäne** von Language Awareness fokussiert auf die Einstellungen der Lernenden zu sprachlichen Phänomenen und auf damit in Zusammenhang stehende Gefühlsäußerungen. Vor allem geht es hier um die emotionale Beteiligung der Lernenden am Sprachlernprozess. Ziel ist es, die Lernenden für Sprache(n) zu sensibilisieren, z.B. indem ihre Neugierde und ihr Interesse an Sprachlichem gefördert werden. Gleichzeitig sollen Lernende hier aber auch erleben, dass jedes sprachliche Verhalten auf der RezipientInnenseite bewusste oder unbewusste emotionale Reaktionen hervorruft.

In *Hilfe! Help! Aiuto!* ist die erste Reaktion auf die lebensweltliche Sprachenvielfalt in der Klasse der kleinen

Fi zunächst negativ: Die Lehrerin bemerkt, dass alle Kinder verschiedene Sprachen sprechen: „Was machen wir nur? sagte die Lehrerin und war verzweifelt“ (Schader/Obrist 6).

Formal interessant ist, dass dieser emotionale Ausbruch dieser Protagonistin zugleich der erste Satz in direkter Rede ist. Oder nicht ganz der erste, denn schon der Buchtitel *Hilfe! Help! Aiuto!* wiederholt einen verzweifelten Ausruf der Lehrerin, die fürchtet, den Lehrstoff nicht in der vorgesehenen Zeit vermitteln zu können, wenn alles immer in alle Sprachen übersetzt wird: „Hilfe! Help! Aiuto! rief die Lehrerin und war wieder verzweifelt“ (ibid. 10). Die Verzweiflung der Lehrerin steigert sich also in ihrer Intensität: Während das anfängliche „Was machen wir nur?“ noch als Frage formuliert ist, bringt die Lehrerin später ihre Gefühlslage durch verzweifelte Ausrufe zum Ausdruck.

Ganz anders ist die emotionale Reaktion der kindlichen Protagonistinnen und Protagonisten. Sie begegnen der Sprachenvielfalt fröhlich, offen und lassen sich dadurch zu vielen kreativen Ideen anregen (vgl. dazu etwa ibid. 12f).

Erst als die Lehrerin nach ersten Schwierigkeiten den Beschluss fasst: „Wir machen halt doch wieder alles auf Deutsch. Alles. Leider“ (ibid. 13),

Abb. 2: Sprachliche Diskriminierung in *Hilfe! Help! Aiuto!*

ändert sich bei den Kindern die Gefühlslage: „Da waren die Kinder aber mächtig enttäuscht! Auf Wiedersehen, sagten sie leise und gingen traurig nach Hause“ (ibid. 14). Auch auf der Bildebene wird dieser emotionale Umschwung deutlich. Während sich der Illustrator Jörg Obrist in seinen Bildern sonst sehr zurückhält, was die Raumtiefe betrifft, werden die Seiten des Raumes hier bewusst ausgeführt bzw. angedeutet, und die Perspektive ist so gewählt, dass eine Bodenseite eine klare Linie von links oben – dem Platz der Lehrerin – nach rechts unten bildet. Die Lehrerin begegnet den Kindern hier nicht auf Augenhöhe, sondern deutlich hierarchisch: Sie

bestimmt – von oben herab – was in der Schule zu tun ist und welche Sprache die Kinder dabei zu sprechen haben. Und zwar ausnahmslos. Die bedrückte Stimmung der Kinder ist deutlich erkennbar. In gebückter Haltung blicken sie zu Boden oder von unten auf die Lehrerin. Interessant ist in der bildlichen Darstellung auch die Blickrichtung der Kinder von rechts nach links. In der westlichen Bildsprache, die uns aus Filmen und anderen visuellen Medien vertraut ist, ist diese Blickrichtung deutlich konnotiert. Sie versinnbildlicht Rückwärtsgewandtheit. So wird auch anhand der Bildgestaltung deutlich, dass an dieser Stelle ein ganz klarer

Rückschritt passiert. Der zuerst wertschätzende, fröhliche und für alle Kinder gewinnbringende Umgang mit Sprachen weicht hier einem autoritären Habitus.

Doch die kindlichen Protagonisten lassen sich nicht unterkriegen. Sie beharren darauf, ihre Sprachen in den Unterricht einzubringen. Und schon am nächsten Tag haben sie für ihre Lehrerin eine Überraschung parat: Verhalten amüsierte Gesichter der Kinder sind zu sehen, während die Lehrerin die Tafel aufklappt, denn sie „wollte etwas anschreiben. Doch was sah sie da!“ Auf der Innenseite der Tafel begrüßen die Kinder ihre Lehrerin in all ihren Sprachen. „Alle Kinder lachten. Und auch die Lehrerin musste lachen“ (ibid. 17). Freude und Humor sind ja erwiesenermaßen gute Lehrmeister und so weicht die Lehrerin schließlich doch von ihrem *Deutsch-only*-Kurs ab und öffnet ihren Unterricht wieder für alle vorhandenen Sprachen.

Wir begegnen also schon im Text selbst der affektiven Domäne von Language Awareness: In dem hier erzählten mehrsprachigen Unterrichtskontext lösen das sprachliche Verhalten und der dargestellte Umgang mit den Sprachen bei den Protagonistinnen und Protagonisten sehr deutliche emotionale Reaktionen aus.

Der **soziale Bereich** der Language Awareness lenkt die Aufmerksamkeit auf die sozialen Beziehungen zwischen den Sprechern und auf ihr dadurch bestimmtes Sprachverhalten. Unterschiedliche soziale Konstellationen können hier relevant sein. Etwa der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sprache oder der Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Schicht. Besonders interessant ist in Bezug auf die hier fokussierte Thematik die sprachliche Realisation mehrsprachiger Kommunikationssituationen, wobei Mehrsprachigkeit hier auch den Gebrauch unterschiedlicher Varietäten mit einschließt. Solche sprachliche Varietäten sind etwa die anerkannten Standardvarietäten einer Sprache, aber auch diverse Dialekte, Ethnolekte und Soziolekte. Alle diese Varietäten genießen – genau wie verschiedene Sprachen – in diversen Kontexten eine unterschiedliche gesellschaftliche Akzeptanz (vgl. dazu etwa Eder 2016).

In *Hilfe! Help! Aiuto!* wird die soziale Dimension der Language Awareness etwa dadurch angesprochen, dass Fi – die erste Protagonistin der Geschichte, der wir begegnen – offenbar nicht nur Deutsch, sondern auch Albanisch spricht. Und so lernen die jungen Leserinnen auch ganz

selbstverständlich einige albanische Wörter kennen.

Zugleich wird implizit als weiterer Aspekt der sozialen Domäne von Sprachenbewusstheit auch die Plurizentrik von Sprachen deutlich. Es gibt drei offiziell anerkannte Varietäten des Standarddeutschen: Die bundesdeutsche,⁵ die österreichische und die Schweizer Standardvarietät. Sie unterscheiden sich zum Teil stärker voneinander, als wir das auf den ersten Blick annehmen würden. Und zwar nicht nur in der Lexik. So finden wir beispielsweise in diesem Bilderbuch auch eine grammatikalische Form, die nur in der Schweizer Varietät üblich ist. „*Dem Apfel sagten sie Molla*“ (Schader/Obrist, Hervorhebung durch U.E.). Weder in Österreich noch in Deutschland wäre der Satz so korrekt formuliert. Möglich wäre hier: Sie *nannten den Apfel Molla*, oder höchstens: *Zum Apfel sagten sie Molla*. Der Schweizer Autor Basil Schader verwendet diese Form allerdings in seinem Buch mehrmals und sie ist ihm offensichtlich so selbstverständlich, dass er sie in seiner sehr umfangreichen Didaktisierung zum Buch mit keinem einzigen Wort anspricht. Und das, obwohl er darin auch die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen thematisiert und in diesem Zusammenhang auf verschiedene Schweizer

Dialekte⁶ eingeht. Möglicherweise ist Schader gar nicht bewusst, dass es sich hier um eine nur in der Schweiz übliche Variante der deutschen Sprache handelt. Obwohl der Autor vermutlich nicht die Intention hatte, mit der Verwendung dieser grammatischen Form auf die Plurizentrik der deutschen Sprache aufmerksam zu machen, werden Kinder und Erwachsene, die außerhalb des Schweizer Raumes in diesem Buch lesen, um die Auseinandersetzung mit Plurizentrik hier wohl kaum herumkommen.

Zurück aber zum Albanischen und zu den anderen Migrationsminderheitensprachen, denen wir hier begegnen: Gnutzmann weist explizit darauf hin, dass die soziale Domäne der Language Awareness auf sprachdidaktischer Seite auch eine Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden intendiert und eng mit dem emanzipatorischen Lernziel „sprachliche und soziale Toleranz gegenüber Minderheiten“ (233) verbunden ist. In *Hilfe! Help! Aiuto!* wird den Leserinnen und Lesern schon am Beginn der Geschichte mit Fi eine zweisprachige Schulanfängerin als Identifikationsfigur angeboten. Und sprachliche und soziale Toleranz gegenüber Minderheiten ist zumindest für die kindlichen Protagonistinnen selbstverständlich – unabhängig davon, welche Erstsprache

sie sprechen. Mit der Lehrerin kommt zugleich eine differenziertere Figur ins Spiel: Sie ist offen für die Ideen „ihrer“ Kinder, zugleich aber thematisiert sie die möglichen Probleme, die sprachliche und soziale Heterogenität mit sich bringen kann. Sie wird damit zudem zum Sprachrohr sozialer Spannungen, wie sie auch momentan wieder gerne von den Medien aufgegriffen werden. Ihre oft skeptische und resignative Haltung spiegelt soziale Ängste vieler Erwachsener wider; dies hält aber letztlich der Sprachenfreude der Kinder nicht stand. Persönlichkeitsentwicklung findet hier also nicht so sehr bei den Kindern, sondern bei der erwachsenen Protagonistin statt.

Hier wird auch deutlich, dass die einzelnen Bereiche der Language Awareness nicht unabhängig voneinander zum Tragen kommen, sondern eng miteinander verzahnt sind, denn die dargestellte Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerin steht in einer engen Beziehung zu ihren Ängsten und zu der Freude, mit der sie sich anstecken lässt, und damit zur affektiven Dimension von Language Awareness. Zugleich wird mit dem emanzipatorischen Inhalt dieses Lernziels auch die nun vorgestellte **sprachkritische Domäne** relevant.

Critical Language Awareness

Im Sinne der *Critical Language Awareness* wird Sprache als Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument in den Blick genommen (vgl. Fairclough 1989; 1992). Ein wichtiger Forscher in diesem Zusammenhang ist Norman Fairclough. In seinem Standardwerk *Language and Power* (1989) beschreibt er Sprache als gesellschaftlich-politisches Phänomen. Critical Language Awareness soll zunächst deutlich machen, inwiefern Sprache dazu beiträgt, Machtverhältnisse herzustellen, zu erhalten und zu verändern und zu einem Bewusstsein darüber beitragen, auf welche Weise über Sprache(n) Macht und soziale Kontrolle ausgeübt wird. Auch die sprachliche Manifestierung von Vorurteilen und Stereotypen spielt in diesem Zusammenhang eine nicht unwesentliche Rolle. Dieses Bewusstsein über Sprache als Herrschaftsinstrument ist – nach Fairclough – der erste Schritt zur (sprachlichen) Emanzipation. Wie bei der sozialen Domäne werden hier Sprachverhalten und soziale Bindungen zueinander in Beziehung gestellt, allerdings mit besonderem Fokus auf der kritischen Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Sprache und Herrschaft. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird dabei in erster

Linie auf das Manipulationspotenzial von Sprache gelenkt. Gerade in diesem Zusammenhang ergeben sich aus meiner Sicht vielfältige Anknüpfungspunkte zur Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Ich erinnere hier noch einmal an die autoritäre Entscheidung der Lehrerin zur Einsprachigkeit. Obwohl sie weiß, dass in ihrer Klasse viele Sprachen gesprochen werden, agiert sie so, als gäbe es nur eine Sprache. Ingrid Gogolin hat diese Haltung vieler Lehrender untersucht. In ihrer Studie *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* konnte sie bereits 1994 zeigen, wie das nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert ein solches monolinguales Selbstverständnis herausbildete. Und dass ein solcher monolingualer Habitus den Unterricht zum Teil bis heute prägt, ist wohl nicht von der Hand zu weisen. Auch spannend ist in diesem Zusammenhang die Bildebene. Erstmals wird an dieser Stelle von Jürg Obrist der Bildraum perspektivisiert und zugleich deutlich begrenzt. Mit wenigen Strichen sind Wände und ein Fußboden angedeutet. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Fußboden, den Obrist in Schachbrettmuster gestaltet und dessen begrenzende Linie in markanter Weise der – an dieser Stelle auch im Text deutlich

werdenden - Hierarchie folgt und von der Lehrerin steil zu den Kindern nach unten absteigt. Mit dieser raumbegrenzenden Linie macht Obrist die Enge transparent, in die die Lehrerin ihre Schülerinnen und Schüler drängt. Der Fußboden wirkt hier zugleich als ein Bildsegment und die dargestellten Kinder beugen ihre Köpfe, um so gut wie irgendwie möglich innerhalb dieses kleinkarierten Bildsegments bleiben zu können. Ein blondes Mädchen mit blauen Zöpfen am rechten unteren Bildrand muss sich dabei so weit vorbeugen, dass der Eindruck entsteht, sie würde unten aus dem Bild kippen. Der Fußboden, der den Kindern innerhalb des Bildraumes zur Verfügung steht, wird durch den hier von Obrist virtuos eingesetzten Kunstgriff der Perspektivierung also radikal verkleinert. So entsteht auf Seiten der Kinder ein massiv beengter und beengender Raum. Beim Betrachten wird hier beinahe physisch spürbar, wie den Kindern durch die autoritäre Intervention der Lehrerin der Boden unter den Füßen weggezogen wird (Schader/ Obrist 12f).

Nicht monolingual, aus sprachkritischer Sicht, aber dennoch ausgesprochen brisant ist auch der Titel des Buches: Während im Bilderbuch selbst durchaus auch die Migrationsminderheitensprachen Raum haben, erfolgt der Schreckensausruf der Lehrerin

angesichts der mehrsprachigen Klassensituation auf Deutsch sowie in den etablierten Schul(fremd)sprachen Englisch und Italienisch. Die Reihenfolge der drei Sprachen bildet hier deutlich den Stellenwert ab, den diese Sprachen in der Perspektive der erwachsenen Protagonistin für den Unterricht in ihrer Klasse haben. Mit diesem Titel lenkt der Autor die Perspektive der Lesenden deutlich in Richtung der sprachdiskriminierenden Positionierung dieser Figur.

Text und Bilder zeigen im hier analysierten Bilderbuch aber nicht nur Mechanismen sprachlicher Unterdrückung, sondern auch Möglichkeiten des Widerstandes. Durch Beharrlichkeit und Humor gelingt es den kindlichen Protagonistinnen und Protagonisten doch, ihren Sprachen im Unterricht

Stück für Stück Raum zu geben. Die Kinder missachten die Vorgabe der Lehrerin, die Deutsch zur einzigen Unterrichtssprache erklärt, und haben mit ihrem spielerischen Aufbegehren Erfolg. Die von der Lehrerin autoritär aufgestellte Ordnung ist damit, kaum dass sie ins Leben gerufen wurde, auch gleich wieder lachend aufgelöst und sie macht einer gemeinsam ausgehandelten Vorgehensweise Platz, durch die auch die Kinder sich mit ihren Ideen einbringen können.

Einen nochmals anderen Fokus eröffnet die **kognitive Domäne** der Language Awareness. Hier wird Sprache als System betrachtet. Auf verschiedenen Ebenen sollen die Lernenden sprachliche Einheiten, Kontraste und Regularitäten erkennen. Dies geschieht



Abb. 3: Hunde in verschiedenen Sprachen

vielfach mithilfe eines Vergleichs zwischen verschiedenen Sprachen, der solche Regularitäten und Kontraste offen legt.

Auch diese Domäne kommt in Basil Schaders Bilderbuch *Hilfe! Help! Aiuto!* zum Ausdruck: Als die Kinder über Haustiere sprechen, hat Fi etwa die Idee, dass alle Kinder gemeinsam Hundwörter in allen Sprachen sammeln sollten. Wenn wir diese Übersetzungen des Wortes „Hund“ vergleichen, so fällt auf, dass es zwischen manchen Bezeichnungen Ähnlichkeiten gibt. Konkret ähneln sich beispielsweise die abgebildeten Bezeichnungen für „Hund“ in einigen slawischen Sprachen: Links oben steht auf einer stark überhängenden Ebene der tschechische Hund („pes“) und über den unteren Seitenrand blickt in der Mitte ein ebenfalls getupfter, aber viel korpulenterer Hund, der aus Bosnien, Kroatien oder aus Serbien kommen könnte (in all diesen Sprachen: „pas“). Hier können die Kinder bereits in der Primarstufe beim Lesen selbst entdecken, dass die Sprachen bestimmter Sprachfamilien im Bereich der Lexik deutliche Ähnlichkeiten aufweisen.

Sprache und Regeln

Innerhalb der kognitiven Domäne der Sprachenbewusstheit geht es also um die bewusste Wahrnehmung von

Sprache(n) und um die ihnen implizierten Regeln. Gnutzmann weist in diesem Zusammenhang auch auf das Phänomen der sprachlichen Norm hin, die hier zum Thema wird, was auch die Auseinandersetzung mit sprachlicher Korrektheit und mit Fehlern impliziert. Er plädiert für einen rationalen und reflektierten Umgang mit Fehlern, der ihre Rolle im Lernprozess positiv hervorhebt und zugleich auch den Umgang der Lehrenden und Lernenden mit den Fehlern selbst reflexiv zum Thema macht. Insbesondere sollte in diesem Zusammenhang die Regelmäßigkeit und Systematik von Fehlern thematisiert werden (vgl. 234). Um den Umgang mit Fehlern im Unterricht zu entkrampfen regt Gnutzmann zudem zu einer breiteren Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen an. Er schlägt vor, Wort- und Sprachspiele in den Unterricht einzubauen. Normen werden hier „gedehnt“ oder überschritten (vgl. *ibid.*). Aus meiner Sicht ist dabei insbesondere die Tatsache wesentlich, dass diesen Normdehnungen oder Normverstößen in literarischen Texten oftmals eine wichtige Funktion zukommt. Sie geschehen nicht zufällig, sondern werden absichtlich und gezielt eingesetzt, oft mit komischem Effekt. Wenn Lernende sich mit solchen gezielten Normverstößen und

ihren Auswirkungen auseinandersetzen, lenkt dies auf kurzweilige und einprägsame Weise die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen, zum Beispiel auf Grammatik. Sprachspiele regen also zur bewussten und kreativen Auseinandersetzung mit sprachlicher Norm an. In der Kinder- und Jugendliteratur spielt dieses Spiel mit Sprache und ihren Normen oft eine große Rolle. Manche Texte machen einzelne grammatikalische Phänomene und Fehler sogar gezielt zum Thema. Ein schönes Beispiel ist das Gedicht *Deutsch ist schwer* von Mira Lobe (Lobe/Kaufmann 1999, o.S.). Lobe zeigt in diesem Gedicht auf verspielt poetische Weise, dass in Deutschen männliche und weibliche Tiere sowie Tierkinder der gleichen Spezies oft ganz unterschiedlich bezeichnet werden.

Aktuelle Publikationen kritisieren, dass die DaZ-Didaktik Language Awareness vielfach deutlich enger fasst, als James und Garrett es mit ihrer Differenzierung in fünf Domänen nahelegen. Der Schwerpunkt liegt hier in erster Linie im kognitiven Bereich (besonders bei der Grammatikvermittlung) und in der Performanz-Domäne (z.B. im Hinblick auf die Entwicklung von Sprachlernstrategien), während die affektive Domäne und die sprachkritische Domäne meist

vernachlässigt werden (vgl. Schmidt 863). Wie gezeigt werden konnte, bietet das hier vorgestellte mehrsprachige Bilderbuch aber auch in Bezug auf *diese* Domänen vielfältige Anknüpfungspunkte und erweist sich somit als Language-Awareness-Bilderbuch im besten Sinne.

Die Auseinandersetzung mit Language Awareness ist allerdings insgesamt sehr komplex und es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage: Sind Kinder – die ja hier als Rezipientinnen und Rezipienten sowie als DaZ-Sprachlernende im Fokus der Aufmerksamkeit stehen – überhaupt schon in der Lage, solche komplexen sprachlichen Phänomene wahrzunehmen und darüber zu reflektieren?

Claus Gnutzmann weist darauf hin, dass Kinder bereits sehr früh damit beginnen, über Sprache und metasprachliche Phänomene nachzudenken, und er fordert daher, dass Kinder schon in der Grundschule zu Language Awareness motiviert werden sollten (vgl. 228, aber auch die entsprechenden Artikel in meinem aktuellen Sammelband zum Thema, z.B. Belke). Und auch Sigrid Luchtenberg und Ingelore Oomen-Welke betonen, dass vor allem jüngere Lernende oft bereits ein sehr hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit mitbringen, während

bei älteren Lernenden spontane Äußerungen zu Sprachenfragen – vielfach aufgrund eines unachtsamen oder gar abweisenden Umgangs der Lehrenden mit solchen Sprachhypothesen – deutlich abnehmen und Language Awareness somit erst (wieder) geweckt werden muss (vgl. Luchtenberg 2002, 30f und Oomen-Welke 2002, 56ff). Besonders groß ist das Interesse an Sprachlichem bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Auch ist es mit subjektiven Theorien über Sprachen verknüpft, die bisweilen von überraschendem Sprachwissen zeugen (vgl. Knapp-Potthoff 15; Krumm 85, 89; Mehlhorn 124; Oomen-Welke 1999, 17). Das Unterrichtskonzept der Language Awareness hilft Lehrenden gezielt dabei, an die metasprachlichen Beobachtungen und Überlegungen der Kinder zu den Sprachen, die sie sprechen und mit denen sie Kontakt haben, anzuknüpfen. Die Lehrenden gewinnen dabei zugleich selbst neue Einblicke in die jeweiligen Sprachen und in das Denken ihrer Schülerinnen und Schüler.

Gnutzmann weist in diesem Zusammenhang bereits 1997 auf die besonderen Möglichkeiten der Arbeit mit poetischen Texten hin, weil es sich hierbei um formal auffällige und zudem um semantisch verdichtete

Texte handelt (vgl. 228), die deshalb in besonderem Maße zum Nachdenken über Sprache einladen. Auch Oomen-Welke betont explizit, dass im Rahmen eines sprachaufmerksamen und sprachbewussten Unterrichts auch literarische Texte einen wichtigen Platz einnehmen sollten (vgl. 1999, 22f). Dennoch wird diesem besonderen Aspekt in den bisher zur Verfügung stehenden Materialien noch viel zu wenig Beachtung geschenkt.

Einen dieser wenigen Ansätze liefert Heidi Rösch, indem sie das Unterrichtskonzept der Language Awareness mit dem Unterrichtsziel einer bewussten und reflektierten Auseinandersetzung mit literarischen Phänomenen verbindet. Sie knüpft damit an Luchtenbergs Überlegungen zu „Language Awareness und fiktionale[n] Texte[n]“ an (Luchtenberg 1998, 141; vgl. Rösch 151). Rösch prägte in diesem Zusammenhang den Terminus der *Literature Awareness* (vgl. ibid. 7).

Vereinzelt wird Language Awareness auch im aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurs in Bezug auf literarisches Lernen diskutiert, wobei die Autorinnen besonders auf die Möglichkeiten der Verwendung mehrsprachiger Literatur verweisen (vgl. hierzu die Beiträge der beiden Anglistinnen Gabriele Blell und Eva

Burwitz-Melzer in den Arbeitspapieren der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Burwitz-Melzer/Königs/Krumm). Und auch Gnutzmann verweist im Zusammenhang mit der kognitiven Dimension von Language Awareness explizit auf den möglichen Einsatz mehrsprachiger Literatur (vgl. 235).

Aufgrund ihrer spezifischen Qualität, komplexe Inhalte in transparenter, verständlicher Weise zu vermitteln (vgl. Eder 2007), eignet sich Kinder- und Jugendliteratur besonders gut zur Förderung eines aufmerksamen und bewussten Umgangs mit Literatur. Erste Ansätze einer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder- und Jugendbücher im Zusammenhang mit Language Awareness im DaZ-Kontext finden sich dementsprechend beispielsweise in dem für das österreichische Bildungswesen erarbeiteten *Curriculum Mehrsprachigkeit* (vgl. Krumm/Reich). Hier setze ich im Rahmen meines Habilitationsprojekts an und nehme die Möglichkeiten der sprachaufmerksamen und sprachenbewussten Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im DaZ-Kontext in den Blick. Basierend auf exemplarischen literaturwissenschaftlichen Detailanalysen mehrsprachiger Bilderbücher (z.B. Eder 2015a und

2015b) und empirischen Untersuchungen zu deren sprachlernförderndem Potenzial entwickle ich Leitlinien für eine textadäquate und zielgruppenorientierte Arbeit mit mehrsprachigen Bilderbüchern.

*Ulrike Eder (*1971) arbeitet seit 1999 als Universitätsassistentin und Senior Lecturer am Institut für Germanistik der Universität Wien. Ihre Lehr- und*



Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht und Kinder- und Jugendliteraturforschung. Im Rahmen ihres Habilitationsprojekts untersucht sie mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur und ihr Potenzial für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Seit 2015 gibt sie zudem gemeinsam mit Prof. Dr. Eva Burwitz-Melzer die interdisziplinäre Reihe Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht heraus.

ANMERKUNGEN

¹ Entsprechend ist auch auf der Abbildung auf Seite 10 und 11 des Bilderbuches eine Sprechblase zu sehen, in der unleserliche Textteile aus anderen Schriftsystemen sich zu einem diffusen Schriftgemisch vermengen. Diese Rauch-Sprechblase ist keinem konkreten Sprecher und keiner konkreten Sprecherin zugeordnet. Sie dringt aus einem Fenster der Schule und irritiert dabei offenbar einige Passantinnen und Passanten (Obrist in Schader/Obrist 10f). Schaders Text dazu lautet wörtlich: „Lange überlegten sie hin und her und dachten nach, bis ihnen die Köpfe rauchten“ (Schader in Schader/Obrist 10).

² Innerhalb meines momentan laufenden Habilitationsprojekts ordne ich die Funktionen der Mehrsprachigkeit in mehrsprachigen Kinder- und Jugendbüchern drei Diskursbereichen zu: dem formal-ästhetischen, dem (sprachen)politischen und dem (sprachen)didaktischen (mehr dazu in Eder 2015a und 2015b).

³ Zur Diskussion der Begriffe Sprachbewusstheit versus Sprachenbewusstheit vgl. Burwitz-Melzer/Königs/Krumm.

⁴ Vgl. dazu auch die bekannte Diskussion zur sogenannten Defizithypothese (Halliday), die von Vertretern der Differenzhypothese stark abgelehnt wird (zu einem Vergleich der beiden: Dittmar 129f). Die Differenzhypothese steht einer Privilegierung der englischen Standardsprache entgegen und bezeichnet alle Sprachen und Varietäten als „funktional äquivalent“ und „ausdrucksäquivalent“, berücksichtigt dabei aber bisweilen nicht, dass der Gebrauch der Standardsprache eine wichtige Voraussetzung für schulische Qualifikationen darstellt.

⁵ weitere gebräuchliche Ausdrücke: binnendeutsch, deutschlanddeutsch

⁶ Berner und Züricher Dialekt

LITERATURANGABEN

Primärliteratur

Lobe, Mira und Angelika Kaufmann (Ill.). „Deutsch ist schwer“. *Zwei Elefanten, die sich gut kannten*. Mira Lobe und Angelika Kaufmann (Ill.). Wien: Jungbrunnen, 1996: o.S.

Schader, Basil/Obrist, Jürg (Ill.). *Hilfe! Help! Aiuto!* Zürich: Orell Füssli, 1999.

Sekundärliteratur

Belke, Gerlind. „Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel: Gezielte Sprachförderung mit elementarer Literatur im Vor- und Grundschulalter“. *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Ulrike Eder (Hg.). Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1. Wien: Praesens, 2015. 13–36.

Blell, Gabriele. „Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht“. *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2012. 9–18.

Burwitz-Melzer, Eva. „Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts“. *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2012. 27–39.

- Burwitz-Melzer, Eva, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2012.
- Carter, Ronald. *Keywords in Language and Literacy*. London: Routledge, 1995.
- Dittmar, Norbert. *Soziolinguistik: Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie*. Frankfurt: Athenäum, 1973.
- Eder, Ulrike. „Die Komplexität der Einfachheit: Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33 (2007): 285–306.
- . „*„Alles gut für den DaZ-Unterricht: Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen“*“. *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Ulrike Eder (Hg.). Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 1. Wien: Praesens, 2015a. 143–173.
- . „The Pet Dragon – exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuches von Christoph Niemann“. *Meine Forschung, meine Sprachen und ich ...*“. *SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit. Festschrift für Rudolf de Cillia*. Verena Krausneker und Marie-Luise Volgger (Hg.). *sprache im kontext*. Wien u.a.: Lang, 2015b. 135–154.
- . „Vom Nöstlinger-Sound und anderen sprachlichen Besonderheiten – diatopische Variation in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur“. *Jugendliteratur im Kontext von Jugendkultur*. Wynfrid Kriegleder, Heidi Lexe, Sonja Loidl und Ernst Seibert (Hg.). Wien: Praesens, 2016. (Druck in Vorbereitung).
- Fairclough, Norman. *Language and Power*. London u.a.: Longman, 1989.
- . *Critical Language Awareness*. London u.a.: Longman, 1992.
- FluL – Fremdsprache Lehren und Lernen 26 (1997).
- Gnutzmann, Claus. „Language Awareness: Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3/44 (1997): 227–236.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Münster u.a.: Waxmann, 1994.
- Hawkins, Eric. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: University Press, 1984.
- Hug, Michael und Gesa Siebert-Ott (Hg.). *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler-Hohengehren: Schneider, 2007.
- James, Carl und Peter Garrett (Hg.). *Language Awareness in the Classroom*. Applied Linguistics and Language Study. London u.a.: Longman, 1991.
- Knapp-Potthoff, Annelie. „Sprach(lern)bewußtheit im Kontext“. *FluL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26 (1997): 9–23.
- Krumm, Hans-Jürgen. „Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht“. *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2012. 84–90.
- Krumm, Hans-Jürgen und Hans H. Reich. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann, 2013.
- Luchtenberg, Sigrid. „Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht“. *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und*

- Gesellschaft*. Katharina Kuhs und Wolfgang Steinig (Hg.). Freiburg: Fillibach, 1998. 137–156.
- . „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik“. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 3/26 (2002): 27–46.
- Mehlhorn, Grit. „Lernende als Sprachdetektive – Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen“. *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2012. 121–131.
- Oomen-Welke, Ingelore. „Sprachen in der Klasse“. *Praxis Deutsch* 157 (1999): 14–23.
- . „Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht“. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 3/26 (2002): 55–62.
- Rösch, Heidi. *Language and Literature Awareness – Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. Habilvortrag (5.1.2000 an der TU Berlin).
- Schader, Basil. *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte „Hilfe! Help! Aiuto!“ Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachprojekten und zum interkulturellen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli, 1999.
- Schmidt, Claudia. „Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit“. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.). HSK – Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 2010. 858–866.

“IT’S ALL ABOUT APPRECIATION.”

An Interview with Bilingual Authors and Scholars Emer O’Sullivan and Dietmar Rösler

Marion Rana

Emer and Dietmar, many interjuli-readers will know you not only as scholars but also as the authors of I like you – und du?, a bilingual German and English children’s novel first published in 1983. Would you tell us a little bit about the media landscape for multilingual children’s literature in the early 1980s?

Dietmar: The situation was dire, there were so few bilingual children’s books around, and publishers were doubtful that there was much of a market. Our first pitch was rejected by five or six publishers on the grounds that booksellers would not know whether to place the book with German or with foreign language publications, and that there would be no readership for this kind of novel. But young and naïve as we were, we continued to pitch the idea until finally Rowohlt rotfuchs’s Gisela Krahl was mad enough to say: “It sounds weird and I’ve never seen anything like it, so let’s try it out!” If it hadn’t been for this brave individual decision, the book wouldn’t have happened. And today, 33 years later, it’s still going strong.

Emer: And it has sold, what, about 300,000 copies? *Dietmar nods.* It started a tradition, too. Rowohlt rotfuchs was very keen for us to continue writing but since we also had “day jobs”, we couldn’t supply as many novels as they had in mind, so other authors continued with the same style of writing, which was great.

If this kind of book didn’t exist before, what inspired you to start writing such a novel?

E: Playfulness! *Both laugh.* Flying to the US one time, we decided to start writing a story by passing it backwards and forwards: One of us would write a line in one language, fold the page, and then pass it to the other one to write a sentence in the other language. It was great fun and we decided to try it with a “real” story. We were also very aware of the fact that in many narratives, both film and



Ill. 1: Starting a tradition: *I like you – und du?*
from 1983

the story down. And before you ask: It wasn't that Emer wrote the English parts and I wrote the German ones! Apart from one passage which Emer wrote, we don't have any recollection of who wrote what: It was such a collaborative process. One of us would start a sentence, and the other would continue it. During the editing process, Emer would sometimes say, "This doesn't sound right for Paddy", or I would say "Karin wouldn't use this expression", but apart from that we were very much both writing in both languages.

Playing with languages is part of everyday life."

E: Thinking that something didn't sound right for a particular character wasn't necessarily linked to the language. When you're writing a book together and characters are coming to life, you sometimes have different ideas about them. So we'd have discussions because I thought that *my* Karin would never have said anything like that or Dietmar would say the same about one of the other characters. *They laugh.* There is a lot of revision involved in writing together, in any language.

literature, as soon as someone enters a different country, they can automatically communicate with other people – the inauthenticity with which the linguistic reality of cross-cultural encounters is frequently depicted is extraordinary and quite shocking. That was something we noticed, and we wondered whether we could make these encounters work differently.

D: Our main place to get the project started was Grunewaldsee in Berlin, where we lived at the time. Walking around the lake, we developed a story line and the characters of the story. So it was a very "moving" process and only once we had these basic ideas figured out did we start to actually write

D: And it was fun! In a way, playing with languages is part of everyday life. But to make sure that these characters, even though they switch between languages, stay true to themselves, was quite a challenge. The two protagonists come together because their parents do, not because they themselves chose to. They have both learned the other's language at school and for them to decide that each will continue to speak in their own language is a reasonably realistic scenario. So once we had the idea and the structure of the story figured out, putting it onto the page wasn't daunting.

E: It's actually amazing the number of people we've met since the book was published who said that they act in exactly the same way as Paddy and Karin: they always speak to each other in their own, different, mother tongues. It was very interesting to hear that many people actually do communicate like that.

Would you say that writing in two languages holds any particular difficulties or benefits?

D: I think the main challenges aren't so much connected to writing in two languages as to the collaboration between two writers. Writing together is a joy in the sense that one of you comes up with an idea and the other develops it further. But of course this can also be a challenge. In certain situations we disagreed about what *my* Karin would say or *my* Paddy would do and we'd encounter some problems then.

E: You have this very clear image of *your* Karin or *your* Paddy in your head, and suddenly you realise that your partner thinks of them in an altogether different way. That can be quite disconcerting! But this is more to do with cooperative creativity, you might say, and not with writing in two languages. And I think we did reasonably well!

You're here together today.

D: Indeed we are, and we continued writing together, too! So it must have been more fun than frustration. We were quite lucky, I think, in the sense that the same things would help us be creative, walking around a lake for instance.

You found a creative happy state.

D: Yes, and a healthy one, too. It's probably tricky if one of you needs to sit in a dark room to get ideas and the other needs to be out in the sunshine. But we were quite in tune, which was great.

We're still waiting for the advent of bilingual literature featuring language associated with migration."

You already said that the situation for multilingual children's literature in the 1980s was dire. Today, there is a larger quantity of children's literature featuring more than one language. But has the quality of these books been able to keep pace, too?

D: The fact that there are more bilingual books is brilliant. When we first published *I like you*, we expected to see the advent of bilingual literature featuring languages associated with immigration – Turkish or Italian, for instance. Very few of these types of books came out, though, and we were – still are – surprised about that. Children growing up with German and Turkish, or German and Greek are so common, and it's strange that this hasn't been reflected more in children's literature. I'm a little reluctant to talk about the quality of fellow colleagues' work but I think, quite generally, what bilingual literature needs is a story, and the reason that these two or more languages appear needs to be necessitated by the storyline. There are still a lot of books around which are very didactic in their use of different languages – the text appears in one language on one side, and the same text is printed in another language on the other side.



Ill. 2: Sheila Och's *Bitte eine neue Welt, Herr Ober* (Arena, 1998)

E: In most cases, what is called bilingual children's literature is in fact dual-language. Rather than the languages interacting in any meaningful way you have parallel texts, which is fine in itself. But if you're looking for books in which languages actually interact rather than simply having been placed next to one another, they're difficult to find.

Language is translated rather than narratively used as interacting with another language.

D: Exactly. But we have to keep in mind that there are other ways of showing appreciation for another language and culture, too. For

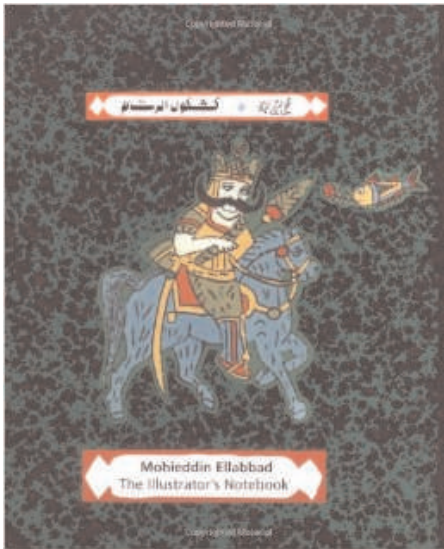
instance, there are some very interesting books which are monolingual but bicultural. I remember an interesting novel from the 1990s, *Bitte eine neue Welt, Herr Ober* by Sheila Och, in which a Czech boy moves to Germany and tries to become a hypercorrect German. Even though it's monolingual, to me, the book is one of the most enjoyable bicultural publications: It's a great reflection on two different cultures, and it's full of humour. I do think it is a shame that there are no Czech passages in it – they would have really worked from a narrative point of view. But I guess, from a sales point of view, making it bilingual would have been a difficult move because so few people in Germany speak Czech.

Ideally the language and the writing are so steeped in their culture that they enable readers to immerse themselves in it."

E: The bicultural aspect is so important. Many books that are not bilingual nevertheless do a great job of showing the difficulties associated with suddenly living in a different culture and with a different language. A very good recent example is Sarah Crossan's *The Weight of Water* about a Polish immigrant, written in verse form – a wonderful way of distancing from the way you normally read. Foreign language isn't made thematic to a great degree, but the "foreignness" of the situation comes across very well.

In this issue of interjuli, Jana Mikota argues that multilingual children's literature is capable of not just taking children into new worlds, but that it also acquaints them with different narrative structures and traditions of storytelling. Do you agree?

E: I would say yes, to the degree to which this is possible for young readers who are still "learning" literature. It's probably expecting too much to think they'll become familiar with different forms of narrative. But there are some great examples where the language and the writing are so steeped in their culture that they enable readers to immerse themselves in it. One of these is *The Illustrator's Notebook* by Mohieddine Ellabbad, a wonderful book that, among other things, plays with the reading direction: There is a great illustration that shows Superman flying from left to right, and underneath him is an Arabic horseman riding from right to left to show the different directions of heroism in the different cultures. The Arabic language and calligraphy are integrated beautifully in the book, so it's an example of a genuinely bicultural



III. 3: "Truly bicultural": Mohiaddin Ellabbad's
The Illustrator's Notebook

book steeped in the visual culture as well as making language perception thematic.

For many middle class families, reading multilingual books with their children is more of an additional interest than a real necessity. For other families, a multilingual book becomes a highly relevant and necessary tool to connect to a culture that one or both parents feel at home in. Which added benefits can multilingual literature offer to families and child readers with ties to different cultures and languages?

D: Printed work still has such a prestige, so I think the mere fact that these books exist shows appreciation of these

languages – which, given the monolingual habitus that characterised the German school system throughout early immigration history, is a massive step forward. Children can now hold a book in their hands which reflects their lives, featuring characters just like them, and hopefully helping them realise: My language is just as important as any other. This is particularly valuable for languages with less social prestige and which, from the point of view of language learning within the family, sometimes invoke different mechanisms of rejection that can go hand in hand with a low social appreciation – from the children not wanting to speak the language to them not wanting to be addressed in it. Bilingual literature can be a small, but nevertheless important support for families in which these issues crop up. If it's done properly, of course.

E: Elevating the status of languages through their use in print is essential. And not just for families with a different linguistic background, even though they're probably the ones who'd buy the books. I think even in monolingual families it's important and helpful for children to realise at an early stage that there is more than one language in the world. It's a bit of a utopian idea, maybe, but it would be great if monolingual families also read bilingual books, to make them aware that other languages and cultures exist, and that they are appreciated in

the same way that their language and culture are – even if parents cannot then answer all the questions that might arise from exposure to a different language or culture. Exposing child readers to other languages and cultures is all about awareness, tolerance, and appreciation.

D: The idea of international understanding is a decisive and foundational concern in the more recent history of children's literature in the tradition of Jella Lepman, for instance. And this is right: Books are certainly one of the agents of getting to know the world, for developing value systems. But at the same time, we mustn't expect too much of literature. Books can't change the world on their own.

There are a lot of fantastic books out there!"

Looking into the future of multilingual children's media, what would you like to see?

D: I think that the possibilities of other media are begging to be explored and used further. Film, for instance, provides such great options – you can subtitle a film partially or completely, you can include language support, optional summaries every ten minutes; there are all sorts of fantastic options. Because of their technical potential, audiovisual and digital media have such an important edge over printed material – language support can be selected depending

on each viewer's individual needs, and that of course offers great flexibility and didactic as well as narrative possibilities – and I think we will really see a development in terms of multilingualism there.

I'd also love to see multilingualism incorporated into "normal" literature, for general children's literature to reflect multilingual reality and other languages to crop up in the narrative, in the same way that they crop up in real life.



Ill. 4: A wonderful dual language book: Lee Tae Jun and Kim Dong Seong's *Wann kommt Mama?*

Would you say you have a favourite multilingual book?

E: That's a challenge! But I think one of the loveliest multilingual books is *Wann kommt Mama?*, a dual-language book by Korean author Lee Tae-Jun and illustrator Kim Dong-Seong, published by Baobab. It portrays a child waiting for its mother to come home on the tram, and the illustrations are reminiscent of Seoul in the 1920s or 1930s, they have a really old-fashioned feel to them. The illustrations are accompanied first by a Korean, than a German text line. It's aesthetically beautiful and the different alphabets alone must make every child wonder about the principles of how the language works.

There are a lot of fantastic books out there, though, and Baobab in particular does a great job of choosing them and making them available on the German market. All that's left to do now is to go out and read them!



Emer O'Sullivan is professor of English Literature at Leuphana University, Lüneburg. Dietmar Rösler is professor of German as a Foreign Language at Justus Liebig University, Gießen. Amongst other publications, they have co-authored eight bilingual children's and Young Adult novels in German and English: I like you - und du? (1983), It could be worse - oder? (1984), Mensch, be careful! (1986), Butler & Graf (1988), Butler, Graf & Friends: Nur ein Spiel? (1990), Butler, Graf & Friends: Umwege (1993), Watch out – da sind sie (2005), and Switch – wer ist hier wer? (2008).

1000 BÜCHER – 1000 SPRACHEN

Lese- und Literaturpädagogin Sabine Stemmler im Gespräch über das Konzept eines mehrsprachigen Literaturprojektes

Jana Mikota

Gemeinsam mit Antje Tietz (Mitglied im Bundesverband für Leseförderung sowie der Buchhandlung Lesezeichen – Roter Stern in Marburg) und Martina Engel (Organisation: Lese-Entdecker) hat Sabine Stemmler die Ausstellung *1000 Bücher – 1000 Sprachen* konzipiert. Ausgestellt werden mehrsprachige Bücher, die Anderssein, Toleranz und ein multikulturelles Miteinander thematisieren, sowie Bücher, die Lust machen, Deutsch zu lernen, die über andere Kulturen informieren und die Lesefreude wecken. Neben den Büchern stehen aber auch die Autoren und Autorinnen im Mittelpunkt der Ausstellung. Dirk Reinhardt liest beispielsweise aus seinem Roman *Train Kids*, Anja Tuckermann aus *Alle da* und Uticha Marmon aus *Mein Freund Salim*¹. Alle drei Romane setzen sich mit Flucht auseinander und zeigen einerseits die schwierigen Fluchtsituationen – etwa in *Train Kids* – oder Freundschaften zwischen Kinder ohne und mit Fluchterfahrungen – etwa in *Mein Freund Salim*.

Zu den Beweggründen schreibt Sabine Stemmler:

„Wir wollen die Menschen ins Tun bringen und die Ausstellung kann dafür ein schöner Anker sein. Unter unseren Mitgliedern sind viele, die als Referenten etwas zum Thema beitragen können. Diese könnten die Ausstellung toll einsetzen und sich mit der Ausstellung zusammen „verkaufen“. Auch die verschiedenen Festivals und Netzwerke haben gute Ideen, wie sie mit der Ausstellung und verschiedenen Modulen – so wie ich – ein schönes Konzept erarbeiten können. In jedem Falle soll die Ausstellung anregen, direkt etwas zu tun. Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang, dass jeder, der die Ausstellung nutzt, ein Buch dazu legen soll, mit einer kurzen Begründung, wieso gerade dieses Buch einen Beitrag leistet. Der Bundesverband für Leseförderung (BVL) kann Referenten vermitteln. Es gibt schon so einige Interessenten.“

Der BVL hat beschlossen, die Ausstellung auf seiner Internetseite zu präsentieren und seinen Mitgliedern, aber eventuell auch anderen Interessierten, als Wanderausstellung anzubieten. Ab dem neuen Jahr wird man diese Informationen dann auf der Internetseite finden (<http://www.bundesverband-lesefoerderung.de/startseite/>).

Frau Stemmler, Sie sind Literaturpädagogin. Was heißt das genau?

Als Lese- und Literaturpädagogin handle ich aus der tiefen Überzeugung, dass kleine Menschen unbedingt Bücher und Geschichten brauchen, um große Menschen zu werden, und es für jedes Kind, wirklich für jedes, auch die passenden Bücher gibt und sie nur zueinander finden müssen. Das geschieht häufig nicht von alleine: In dem Berufsfeld der Lese- und Literaturpädagogik können wir mit unserem Fachwissen und unserer Erfahrung und mit unseren besonderen, mitunter sehr kreativen Methoden diese Vermittlung leisten. Dieser „Zündfunke“, der es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Literatur unmittelbar zu erleben, sich zu begeistern und eigene Lesegehalte zu entwickeln, der, so wünsche ich mir, kann ich als Lese- und Literaturpädagogin sein.²

Haben Sie denn schon als Kind gerne gelesen?

Ich war schon als Kind eine geradezu süchtige Leserin und alle um mich herum ebenso. Wenn nichts zu lesen da war, dann las ich zur Not den Text auf Shampooflaschen oder Beipackzetteln. Nach Umwegen über ein Romanistikstudium wurde ich eine wirklich leidenschaftliche Buchhändlerin. Als Mutter von zwei Kindern hatte ich dann so einige Schlüsselerlebnisse, die nicht nur dazu führten, dass ich meinen Kindern immer vorlas und ständig für Nachschub sorgte, sondern auch dazu, dass ich mich mit dem Thema Leseförderung auch theoretisch zu befassen begann und alles geradezu aufzog, was ich an Informationen ergattern konnte. Ganz bald begann ich im Kleinen Autorenlesungen und Fortbildungen für Multiplikatoren zu organisieren. Heute ist daraus ein großes Festival für Kinder- und Jugendliteratur geworden, das in den siebzehn Städten und Gemeinden des Rheingau-Taunus-Kreises stattfindet, gerade zum dreizehnten Mal. Auf Buchmessen und Fortbildungen begann ich Gleichgesinnte zu treffen – 2008 fiel in einem solchen Rahmen der gedankliche Startschuss zur Initiierung des Bundesverbands Leseförderung, der ja dann 2009 während der Leipziger

Buchmesse gegründet wurde und ziemlich bald am Curriculum Lese- und Literaturpädagogik zu arbeiten begann. Entscheidend ist für mich, dass aus dem, was wir alle tun, nun ein Beruf geworden ist – außerdem spielt kollegiale Beratung beispielsweise von Lese- und LiteraturpädagogInnen, und BuchhändlerInnen und Begleitung und der fachliche Austausch im BVL eine große Rolle.

1 000 Bücher – 1000 Sprachen: Ausstellung und Lesefest

Können Sie uns kurz das Konzept des Lesefestes vorstellen?

Ziel war schon immer, das Thema Leseförderung, Literacy-Förderung, Literaturvermittlung in eine ganze Region zu bringen und Herzen und Köpfe hier vor Ort für das Thema zu sensibilisieren: Ich halte das Thema für eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und möchte, hier ganz regional, alle gesellschaftlichen Kräfte dafür gewinnen. Dabei orientiere ich mich auch an den Bedürfnissen vor Ort: Was brauchen die Bibliotheken für ihre Arbeit mit den Kindern? Wie bringe ich mehr Leben in eine Schulbibliothek? Wie und wo bringe ich KinderbuchautorInnen und Kinder und Jugendliche zu unvergesslichen Begegnungen zusammen? Wer vor Ort kann das ermöglichen oder finanzieren? Welche Hilfe, Fortbildung, Begleitung brauchen Ehrenamtliche in der Leseförderung? Wie sensibilisiere ich die Öffentlichkeit für das Thema? Und immer und immer wieder: Wer bezahlt diese wichtige Arbeit, die Lesungen, Fortbildungen, Schreibworkshops, kreativen Projekte?

Im Rheingau-Taunus-Kreis haben sich im Laufe der Jahre ein gutes Netzwerk und eine große Aufmerksamkeit für das Thema entwickelt. Das ermöglicht uns vieles und vor allem ein jährlich stattfindendes tolles Festival, das kaum noch wegzudenken ist. Mehr als hundert Veranstaltungen, Autorenlesungen, Literaturbegegnungen, Fortbildungen, Vorlese-Events an wunderschönen historischen Orten, in Bibliotheken, Schulen, Kitas, aber auch in Backstuben, auf Schiffen und in Hotels – überall dort, wo Leseratten und solche, die es vielleicht werden wollen, willkommen sind. Kurz und knapp: ein regionaler Ansatz, der sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten vor Ort orientiert, aber die lese- und literaturpädagogische Spur nie verlässt, sondern diese ausbaut und möglichst viele motivierte Menschen vor Ort einbindet, die gemeinsam das Ziel verfolgen, Kinder und Jugendliche mit Büchern, Texten und Geschichten zusammenzubringen.

Ihr Lesefest hat in diesem Jahr das Motto 1000 Bücher – 1000 Sprachen. Was ist das Besondere daran?

Dieses Thema haben wir gewählt, um möglichst schnell vor Ort die Ehrenamtlichen, die mitunter beim Thema Mehrsprachigkeit etwas ratlos sind, ins „Tun“ zu bringen. Die geeigneten Bücher kann man so ausgewählt und zusammengestellt nirgendwo sehen: Buchhandlungen und Bibliotheken zeigen meist nur eine kleine Auswahl und lassen die Interessierten ratlos zurück. Genau das wollten wir ändern und mit sinnvoll und liebevoll zusammengestellten Büchern auch die Lust entfachen, Bücher und Kinder zusammenzubringen.

Herzstück der Aktion *1000 Bücher – 1000 Sprachen* sollte also die Ausstellung sein, außerdem war uns wichtig, unser Netzwerk einzubinden: Vor allem die Bibliotheken im ganzen Landkreis wollten wir einbinden, als Willkommensorte für die Flüchtlingsfamilien, aber auch die Schulen, Kitas, Mehrgenerationenhäuser, Integrationslotsen, Städte, Gemeinden und Unternehmen. Mit eigenen Ideen konnte sich jeder in einem gesonderten Flyer präsentieren; wer kreative Hilfe brauchte oder Beratung, der bekam sie. Sinnvoll und schön war es, passende Fortbildungen zu organisieren und Autoren einzuladen, deren Bücher Mehrsprachigkeit thematisieren. So konnte sich wirklich jeder einbringen, eine eigene Veranstaltung, eine Projektwoche, eine Vorlesestunde gestalten, sich fortbilden, eine Autorenlesung finanzieren oder ein eigenes Angebot vorstellen.

Als Schirmherrn konnte ich unseren Landrat Burkhard Albers von der SPD gewinnen, der jeder Grundschule ein passendes Bücherpaket mit *Mein Freund Salim*, *Alle da* und ein schönes Bildwörterbuch, *Die ersten 1000 Wörter auf Deutsch*, überreichte und allen Bibliotheken ebenfalls ein schönes Geschenk machte, nämlich *Wer hat mein Eis gegessen? Ein Bilderbuch-Schuber mit 18 Büchern in 18 Sprachen*. Extra haben wir darauf geachtet, dass es nicht die gleichen Bücher waren, um den Kontakt untereinander vor Ort zu fördern. Unser Schirmherr finanzierte ebenso den Flyer und die Auftaktveranstaltung im Kreishaus, die extrem gut besucht war und Menschen zusammenbrachte, die es noch nicht gewohnt waren, gemeinsam zu arbeiten. Eine tolle Aktion, die sehr gut angenommen wurde. Wichtig war uns ebenfalls, dass man unsere Aktionen überall nachmachen kann: Ganz egal, ob große Stadt, ländlicher Raum, viel Geld oder wenig. Durch die unterschiedlichen Module ist das Ganze sehr individuell zu gestalten und kann dementsprechend auch den Örtlichkeiten angepasst werden.

Welche Überlegungen spielten bei der Planung der Ausstellung eine Rolle? Nach welchen Kriterien wurden die Bücher dafür ausgewählt?

Die Ausstellung sollte das Herzstück für 1000 Bücher – 1000 Sprachen sein. Wir haben uns einfach vorgestellt, was überall vor Ort gebraucht werden könnte, egal, ob schon viele Kinder mit einer anderen Muttersprache da sind oder bald kommen werden, ob es Vorlesende und PädagogInnen gibt, die sich tatsächlich an mehrsprachige Kinderbücher herantrauen oder ob es bereits multilinguale Projekte vor Ort gibt. Jeder sollte „seinen“ oder „seine“ Titel finden können, ganz nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten vor Ort. Gleichzeitig wollten wir aber auch ein möglichst großes Repertoire zeigen und neue Möglichkeiten eröffnen, an die man vielleicht noch nicht gedacht hat. Das war die literaturpädagogische Herangehensweise. Unsere besondere Zielgruppe waren Kindertagesstätten sowie Grundschulen, um den Rahmen der Aktion nicht zu sprengen. Wir haben Bücher aus folgenden Bereichen gewählt:

Bilderbücher ohne oder mit sehr wenig Text (u.a. *Bogumil, Die Torte ist weg* von Thé Tjong-Khing)

Wimmelbilderbücher, Bildwörterbücher, Sprachspiele (u.a. *Die ganze Welt, Einfach alles*, Wimmelbücher von Rotraut Susanne Berner)

Mehrsprachige zweisprachige und fremdsprachige Bilderbücher (u.a. *Wer hat mein Eis gegessen?* von Rania Zaghir)

Bilderbücher und Kinderbücher zum Thema Toleranz, Vielfalt, Anderssein (u.a. *Alle da* von Anja Tuckermann, *So bin ich und wie bist Du?* von Pernilla Stalfelt)

Bilderbücher und Kinderbücher zum Thema Flucht (u.a. *Akim rennt* von Claude K. Dubois, *Mein Freund Salim* von Uticha Marmon)

Die Auswahl der Bücher erfolgte nach Einsatzmöglichkeiten vor Ort, nach geeigneter Illustration, sinnvollen Inhalten und nach Aktualität, nach passender Sprache und Zugang für die Zielgruppe und nicht zuletzt nach Gefallen. Außerdem haben wir viele Verlage angesprochen, ob sie uns Bücher zu den Themen zur Verfügung stellen.

Uticha Marmon hat aus ihren Kinderroman Mein Freund Salim vorgelesen. Wie waren die Reaktionen der Kinder?

Zwölf Mal hat Frau Marmon an Grundschulen des Kreises aus ihrem Buch gelesen. Jedes Mal waren die Reaktionen der Kinder anders. Wir stellten fest, dass

es ganz stark davon abhing, welche Erfahrungen die Kinder bereits in ihrem persönlichen Umfeld gemacht haben. Insgesamt kann man sagen, dass alle Kinder sehr emotional und sehr berührt reagiert haben und viele Fragen hatten. Es war ein sehr guter Ansatz, um mit Kindern ins Gespräch über Flüchtlinge und ihre Situation zu kommen.

Die Muttersprache in all ihren Tönen, Farben und Strukturen beherrschen

Mehrsprachigkeit als Chance ist zu einem wichtigen Motto avanciert. Können Sie die Chancen, die Mehrsprachigkeit bietet, erläutern?

Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern eine Bereicherung für die Kinder und für uns alle. Aus vielen Studien ist bekannt, dass mehrsprachige Kinder in ihren kommunikativen Fähigkeiten einsprachigen Kindern oftmals überlegen sind. Die Hirnforschung hat gezeigt, dass bei ihnen die Hirnareale, die zum Erlernen von verschiedenen Sprachen benötigt werden, besser organisiert sind. Mehrsprachigkeit führt dazu, dass die Kinder schneller und effizienter zwischen verschiedenen Anforderungen hin- und herschalten können, weil sie das ständig trainieren, wenn sie ihre Sprache wechseln. Es ist also nicht mehr Forschungsstand, wie vor vielen Jahren gedacht, dass die Muttersprache zugunsten des Deutschlernens zurückgedrängt werden sollte, sondern ganz im Gegenteil: Wer seine Muttersprache in all ihren Tönen, Farben und Strukturen beherrscht, lernt nicht nur schneller Deutsch, sondern auch problemloser andere Sprachen.

Wie kann Sprachförderung durch Leseförderung erfolgen?

Jede Leseförderung ist Sprachförderung, für alle Kinder. Durch dialogisches Vorlesen, durch Aufbereiten der Geschichten mit Aktionen wie Worte suchen, spielerisches Nacherzählen, Wort-Rallyes, Elemente aus der Theaterarbeit, Spiel und Medienpädagogik. Es gibt 1000 Beispiele und kreative Ideen, je nach Stoff und Zielgruppe.

Haben Sie Hinweise, wie man mehrsprachige Kinderliteratur in den Klassenzimmern integrieren kann?

Wir hatten hier ein schönes Projekt mit dem Buch *Wer hat mein Eis gegessen?*. In einer Klasse fanden sich Kinder mit sieben verschiedenen Muttersprachen. Mit allen Kindern gemeinsam haben wir eine tolle Vorleseaktion mit Teilen des Textes in allen

Sprachen gestaltet. Sie konnten davon nicht genug bekommen und wollten den Klang der verschiedenen Sprachen immer wieder hören. Kinder mit einer anderen Muttersprache waren stolz, diesen Beitrag zu leisten, man sah es ihnen an.

Auch muttersprachliche Kinder profitierten vom Umgang mit den anderssprachigen Büchern und Texten. Das zeigte sich auch im Umgang mit Bilderbüchern in arabischer Sprache. Sie waren oft ganz erstaunt: „Das muss man ja ‚von hinten‘ aufklappen, das liest man ja andersrum! Und die Schrift sieht ganz anders aus!“ In vielen Schulen gibt es „Lesezeiten“ im Unterricht. Ich würde dafür sorgen, dass den Kindern auch während dieser Zeiten Bücher in ihrer Muttersprache zur Verfügung stehen.

Und wie suche ich geeignete Bücher zum Vorlesen aus? Vor allem dann, wenn ich mehrsprachige Gruppen habe?

Ich würde mehrgleisig vorgehen. Tatsächlich würde ich versuchen, für diese Kinder Mentoren zu finden, die ihnen in ihrer Muttersprache vorlesen, das wäre mein erster Ansatz. Bei uns wäre es denkbar, solche Lesementoren unter den Integrationslotsen zu finden. Gleichzeitig kann man versuchen, mit Bilderbüchern zu arbeiten, die nicht viel Text haben, sondern eher mit Refrains, Wiederholungen und dergleichen arbeiten. Zu vielen Kinderbüchern gibt es mittlerweile außerdem Hörversionen in anderen Sprachen. Ich würde experimentieren, um zu sehen, was im Einzelfall klappt. In jedem Falle gilt aber: Man sollte direkt loslegen, um keine Zeit zu verlieren.

*Sabine Stemmler (*1963) hat ihre Passion für das Lesen zum Beruf gemacht: Sie ist Buchhändlerin und Lese- und Literaturpädagogin. Für das Netzwerk Leseförderung Rheingau-Taunus e.V. ist sie als Geschäftsführerin tätig. Außerdem ist sie die Kulturbeauftragte des Rheingau-Taunus-Kreises und arbeitet als Referentin für Lese- und Literaturpädagogik.*



© Christa Kaddar

ANMERKUNGEN

¹ Eine Rezension von *Mein Freund Salim* finden Sie auf Seite 105.

² Zum Berufsfeld der Lese- und Literaturpädagogin bzw. Lese- und Literaturpädagoge siehe die Informationen auf der Internetseite des Bundesverbandes für Leseförderung. Dort heißt es: „Lese- und Literaturpädagogen arbeiten in Kindergärten, Schulen, Bibliotheken, Buchhandlungen, Verlagen, Bildungseinrichtungen und Vereinen und an anderen Orten, die Kinder und Jugendliche zum Lesen und Schreiben motivieren. Ihre Arbeit wurzelt in fundierten praktischen und theoretischen Kenntnissen aus Pädagogik, Soziologie, Kunst, Kultur und besonders Literatur.“ Der Bundesverband bietet die Möglichkeit einer qualifizierten Weiterbildung mit einem Abschluss (vgl. <http://www.bundesverband-lesefoerderung.de/startseite/>).

Rezensionen

Primärliteratur

Arzu Gürz Abay/Sernur Isik (Ill.). LARA UND DIE STADT DER GEHEIMNISSE/LARA VE SIRLAR ŞEHRI. Wassenberg: Anadolu, 2012. 27 S.



Auf der Titelseite von *Lara und die Stadt der Geheimnisse/Lara ve Sırlar Şehri* ist ein lächelndes Mädchen zu sehen, das mit großen, neugierigen Augen nach oben schaut. Folgt man ihrem Blick, entdeckt man einen alten, schön verzierten Schlüssel. Er steht sinnbildlich für die Geheimnisse der Stadt, die es zu lüften gilt. Als Betrachter erkennt man schnell, dass es sich um Istanbul handelt,

denn bereits auf der Titelseite sind die Wahrzeichen der Stadt abgebildet: die Hagia Sophia, der Galata-Turm, der Topkapi-Palast, die Bosphorus-Brücke und die Blaue Moschee. Katzen und Möwen, die ebenfalls auf dem Titelbild zu sehen sind, gehören genauso zum Stadtbild und finden sich im ganzen Buch wieder.

Wie auf der Titelseite sieht man auf der ersten Seite wieder die Stadt von oben. Es ist der Blick des lächelnden Mädchens mit den großen Augen, das in einem Flugzeug sitzend auf die Stadt hinunterschaut. Der erste Satz stellt sie als Protagonistin vor: „Lara besucht mit ihren Eltern ihre Tante Inci in Istanbul“ (2). Empfangen wird Lara von Ihrem Onkel Mehmet, der eine Tour durch die Stadt geplant hat. Gemeinsam mit der jüdischen Nachbarstochter Ester führt Onkel Mehmet sie zu einigen Sehenswürdigkeiten in Istanbul. Stets sind Lara und Ester mit strahlend neugierigen Augen zu sehen und interessieren sich für alles, was Onkel Mehmet vorträgt: „Am nächsten Tag stehen die Kinder glücklich auf, weil sie wissen, dass sie noch

mehr von Istanbul sehen werden“ (16). Am Abend des zweiten Ausflugs-tages sind die Kinder erschöpft, aber glücklich, denn sie sind sich sicher, das Geheimnis der Stadt gelüftet zu haben.

Die Geschichte vermittelt, dass der Schlüssel zu einem glücklichen Zusammenleben verschiedener Kulturen und Religionen auf der Betonung von Gemeinsamkeiten liegt. Onkel Mehmet erklärt anhand einiger symbol-trächtiger Wahrzeichen der Stadt, dass die jahrtausendalte Geschichte Istanbuls geprägt ist durch gemeinschaftliches Nebeneinander von Juden, Christen und Moslems, und dass die Stadt vielen Menschen mit unterschiedlichen Religionen als Heimat dient. So fahren die Mädchen zu den Prinzess-Inseln und bestaunen die Bosphorus-Brücke, die nicht nur sinnbildlich für die Verbindung Asiens und Europas steht, sondern beide Kontinente tatsächlich miteinander verknüpft. Es ist dieser Brückenschlag zwischen den Kulturen und Religionen, den das Buch thematisiert. Onkel Mehmet verkörpert dies durch seine inklusive Haltung, die friedentiftend wirkt und den Kindern als Vorbild dient. Die beiden Mädchen zeigen in ihrer kindlichen Neugier, wie einfach interkulturelle Freundschaft funktionieren kann, wenn man dem anderen

offenherzig, interessiert und unvoreingenommen entgegentritt.

Erzählt wird die Geschichte auf Deutsch und auf Türkisch. Da das Buch in Deutschland herausgegeben wurde, folgt der türkische Teil stets auf den Deutschen. Deutsch kann daher als Leitsprache und Türkisch als Herkunftssprache betrachtet werden. Jedoch sind alle Textabschnitte der beiden Sprachen in der gleichen Schriftgröße abgedruckt und sind gleichermaßen sichtbar auf den jeweiligen Seiten platziert. Dies spiegelt die Wertschätzung für beide Sprachen wieder. In Verbindung mit der stolzen Haltung von Onkel Mehmet, Lara und Ester gegenüber Istanbul wird die gleichwertige Wichtigkeit beider Sprachen und Kulturen betont. Somit eignet sich die Geschichte besonders gut für zweisprachig aufwachsende Kinder zum Vorlesen oder Selbstlesen und bestärkt durch diese Wertschätzung ihre multikulturelle Identität. Des Weiteren werden durch die parallel in beiden Sprachen erzählte Geschichte das Sprachbewusstsein sensibilisiert und über die Sprache kulturelle Eigenheiten vermittelt. So werden beispielsweise durch die Bezeichnungen „Mehmet Enişte“ bzw. Onkel Mehmet kulturspezifische Verwandtschaftssysteme deutlich: Im Türkischen bedeutet „enişte“ nicht

Onkel, sondern Schwager. Die Geschichte eignet sich aber auch zur Vermittlung von geschichtlichem Wissen zu Istanbul, denn die Leser und Zuhörer begeben sich mit Onkel Mehmet, Lara und Ester auf eine spannende Erkundungsreise durch die Stadt. Somit ist das Buch auch eine Art Kinderreiseführer; eine Hommage an eine ganz besondere Stadt, die zum Selbstentdecken anregt.

Nadja Martin-Catherin

Anne Richter. PRINZESSIN SHARIFA UND DER MUTIGE WALTER: ZWEI ALTE GESCHICHTEN NEU ERZÄHLT. Mahmoud Hassanein (Übers.), Mehrdad Zaeri (Ill.). Basel: Baobab Books, 2013. 32 S.



Prinzessin Sharifa und der mutige Walter hat eine spannende Entstehungsgeschichte: Schauspieler aus Alexandria in Ägypten und vom Kinder- und Jugendtheater „Schnawwel“ in Mannheim wählten 2013 jeweils eine Geschichte aus der Kultur des anderen aus, die sich mit dem Thema „Widerstand“ auseinandersetzt, und führten in einer Doppelvorstellung „Mit den Augen der Anderen“ zwei Inszenierungen zusammen: das arabische Stück „Ein erster Schritt“, eine ägyptische Interpretation von Schillers *Wilhelm Tell*, und das arabische Märchen „König Hamed und das furchtlose Mädchen“ in der Inszenierung von Andrea Gronemeyer. Die Dramaturgin Anne Richter hat aus diesen beiden Stücken wieder eine Prosafassung angefertigt, wobei sie beide in knappen Worten auf den Punkt gebracht hat. Das Buch ist eine Kooperation zwischen dem Schnawwel und dem Verlag Baobab Books, der sich in der Schweiz für die Öffnung des deutschsprachigen Buchmarkts für Bücher aus anderen Kontinenten und Kulturen einsetzt.

Die Ägypter interessierten sich für „Wilhelm Tell“, weil für sie vor dem Hintergrund des Arabischen Frühlings politische Freiheit von besonderer Bedeutung war. Aus der

Perspektive von Tells Sohn Walter wird ausgehend von der Apfelschusszene gezeigt, wie bedroht unterdrückte Menschen sind: Beklemmend ist, wenn der Leser im Kopf die berühmten Worte des Landvogts („Nimm diesen Apfel und setz ihn dir auf den Kopf. Triffst dein Vater den Apfel, ist er frei!“) auf die heutige politische Situation in arabischen Staaten überträgt. Die deutschen Schauspieler wählten dagegen das alte arabische Märchen „König Hamed bin Bathara und das furchtlose Mädchen“ aus. Es erzählt von der Prinzessin Sharifa, die sich als Prinz verkleidet, um so gegen König Hamed zu kämpfen, als dieser alle Frauen aus seinem Land verbannt. Das Märchen greift so das Geschlechterverhältnis kritisch auf und zeigt, wie Sharifa drei Prüfungen übersteht, die ihre Weiblichkeit enttarnen sollen.

Das Buch ist zweisprachig gestaltet, dabei ist die Leserichtung der in der jeweiligen Kultur üblichen entgegengesetzt: Das Märchen von Sharifa liest man vom Anfang nach hinten blättern, das von Walter von hinten nach vorne blättern. In der Mitte begegnen sich beide in einem Nachwort der Autorin zur Entstehungsgeschichte des Buches. Die Parallelität der beiden Schriften, die durch links- bzw. rechtsbündige Gestaltung einander spiegelnd gegenübergestellt werden, trägt

zu der ästhetischen Aussage des Buches bei.

Dem in Mannheim lebenden, aus dem Iran stammenden Illustrator Mehrdad Zaeri gelingt es, beide Geschichten auch visuell miteinander zu verknüpfen und gleichzeitig zu einer kulturell fremden, stark stilisierenden Illustrationskunst zu öffnen, die oft scherenschnittartig gestaltet ist. Er nimmt in seinen Illustrationen indirekt die Theaterinszenierung auf, indem er immer wieder Tableaus vorstellt, die an Theaterkulissen erinnern. Dabei dominieren Blau und Schwarz, die aber immer wieder durch starke Kontraste (vor allem Gelb- und Rottöne) gebrochen werden. Besonders spannend ist, dass er für beide Texte unterschiedliche Bildsprachen wählt. Während für die Tell-Sage der Gegensatz zwischen der Masse (die zu einzelnen Köpfen zusammengeballt wird) und dem Einzelnen im Vordergrund steht, greift Zaeri in dem Sharifa-Märchen zu einer eher ornamentalen Bildsprache, die die Figuren auf wenige charakteristische Merkmale reduziert.

Das Buch eignet sich für Kinder ab 8 Jahren, es ist aber sicher auch spannend für Erwachsene, die sich von der politischen Dimension der beiden Texte wie auch von der Ästhetik angesprochen fühlen können. Es will nicht nur transkulturell wirken, indem

Kinder beider Kulturen voneinander lernen, sondern bietet wirklich interkulturelle Begegnung: Dadurch, dass hier zwei Geschichten jeweils in neuem Licht erscheinen, weil sie von der Autorin und dem Illustrator aus zwei unterschiedlichen Kulturen jeweils auf ihre eigene Situation bezogen werden, findet ein echter Kulturaustausch statt, der sich durch die Gestaltung des Buches noch verstärkt. Es wäre nur zu wünschen, dass das Buch auch wirklich im deutschen wie im arabischen Kontext gelesen werden wird.

Annette Kliever

Renate Ahrens. MY CRAZY FAMILY: HILFE, CONOR KOMMT!
Mit Ill. v. Barbara Korthes. Reinbek: Rowohlt, 2013. 128 S.



Die neunjährige Laura wird damit konfrontiert, dass sich ihr Vater nach dem Tod ihrer Mutter neu verliebt hat: Dervla kommt aus Irland und hat aus einer Beziehung einen Sohn, den achtjährigen Conor, der im Gegensatz zu seiner Mutter kein Deutsch spricht.

Als Dervla und Conor Laura und ihren Vater in Hamburg besuchen, reagiert Laura wenig begeistert: Sie ist brummig, geht Gesprächen aus dem Weg und beteiligt sich zunächst nur ungern an gemeinsamen Unternehmungen, da sie immer wieder an ihre verstorbene Mutter erinnert wird. Lieber spielt Laura mit ihren Freundinnen und versucht, der Situation aus dem Weg zu gehen. Zudem spielt sie Conor Streiche, bis einer von ihnen gehörig schiefeht: Ihre beste Freundin Annika sperrt Conor in einem Schuppen ein. Laura ist entsetzt, zumal sie Conor und seine Mutter inzwischen immer mehr mag. Als Conor dann tatsächlich verschwindet und droht, im Ufer des nahen Stadtteiches zu versinken, retten Laura und ihre Freundinnen ihn und alle halten nun fest zusammen.

Was sich zunächst nach einem gradlinigen Plot anhört, hat Renate Ahrens zu einer für junge LeserInnen spannenden und nachvollziehbaren Story verwoben. Die Halbwaise Laura

kann sich nur schwer vorstellen, dass sich ihr Vater in eine andere Frau verliebt und so auch eine neue Frau in ihr Leben tritt, die zudem noch einen Sohn mitbringt. Es ist verständlich, dass sich Laura zunächst nur schwer auf die gemeinsamen Unternehmungen mit Dervla und Conor freuen kann. Hinzu kommen die sprachlichen Barrieren: Während Laura nur über rudimentäre Englischkenntnisse verfügt, spricht Conor gar kein Deutsch; seine Mutter und Lauras Vater hingegen sprechen beide Sprachen und können so zwischen den Kindern übersetzen. Das wird im Buch, das sich somit als ein zweisprachiges entpuppt, wunderbar umgesetzt. Während Conors englische Bemerkungen der narrativen Logik folgend für Laura übersetzt werden, z.T. Wort für Wort, und Laura sich auch selbst über die Bedeutung einzelner Worte klar wird – „ ‚Wow!‘, rief Conor. ‚That looks yummy!‘ Das muss lecker heißen, dachte Laura“ (18) –, werden z.T. auch Lauras Worte für Conor übersetzt. Dass die Verständigung zwischen den ProtagonistInnen immer besser funktioniert, macht sich schließlich dadurch bemerkbar, dass Conor ein paar Worte auf Deutsch und Laura nun mehr Worte auf Englisch sagen kann.

Sowohl die Zweisprachigkeit als auch das gewählte Thema machen

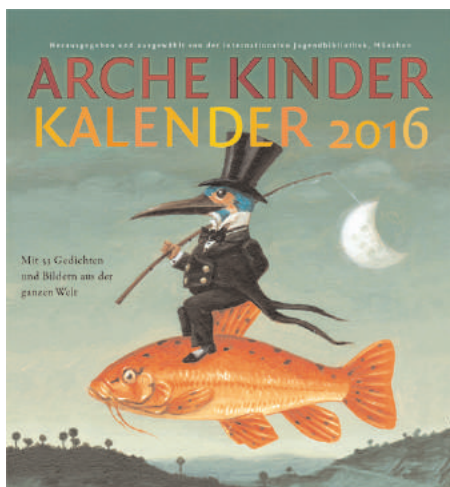
Ahrens' Buch anschlussfähig an Emer O'Sullivan's und Dietmar Rösler's zweisprachige Bücher aus den 1980er-Jahren (besonders an *I like you. Und Du?* Reinbek: Rowohlt, 1983, inzwischen mehrfach neu aufgelegt), deren Thema frappierend dem von Ahrens gewählten ähnelt: die neue Freundin des Vaters, die mit ihrem Sohn, der kaum Deutsch spricht, aus Irland zu ihnen nach Berlin zieht, sodass das Leben der Protagonistin Karin komplett umgekrempelt wird. Während die von O'Sullivan und Rösler entwickelte Geschichte von den beiden ProtagonistInnen abwechselnd aus ihrer jeweiligen Perspektive und damit in einer jeweils anderen Sprache erzählt wird, bindet Ahrens die englische Sprache innerhalb der Dialoge ein und verbindet so Sprache und Übersetzung miteinander. So wird es für die Lesenden einerseits möglich, der Handlung zu folgen, andererseits können durch die Übersetzungen englische Wörter und ganze Sätze gelernt werden, ohne ein lästiges Wörterbuch nutzen oder in einem Glossar nachzuschlagen zu müssen.

My crazy family: Hilfe, Conor kommt! kombiniert im Rahmen einer spannenden Handlung das aktuelle Thema einer sich neu formierenden Patchworkfamilie mit dem Aspekt der Interkulturalität und verknüpft dies mit

dem Erlernen einer neuen Sprache, mit der zwei der Akteure auf ihre je eigene Art konfrontiert werden, sodass die deutschen LeserInnen erkennen, dass das Erlernen einer neuen Sprache nicht nur sie vor Schwierigkeiten stellt, sondern es umgekehrt auch für andere schwierig ist, Deutsch zu lernen. Ahrens macht es somit möglich, auf der Metaebene die Sensibilität für das Erlernen einer Sprache zu wecken und zu fördern; gleichzeitig werden die LeserInnen ganz praktisch mit ersten Vokabeln der für Deutsche derzeit wohl wichtigsten Fremdsprache konfrontiert, die sie sich sicherlich merken werden, sodass der Grundstein für deren Erlernen gelegt ist. Gleichzeitig knüpft die Verfasserin mit ihrem Roman für junge LeserInnen an eine Tradition von Büchern an, die das Konzept der Zweisprachigkeit schon in den 1980er Jahren in den Mittelpunkt gestellt haben und so zeigen, dass das Erlernen einer Sprache von großem praktischen Nutzen ist – und gleichzeitig auch Spaß machen kann.

Sabine Planka

Internationale Jugendbibliothek München (Hrsg.). ARCHE KINDER KALENDER 2016. Zürich/Hamburg: Arche Kalender Verlag, 2015. 56 S.



Kinderlyrik führt, wie die Direktorin der Deutschen Jugendbibliothek, Christiane Raabe, schon im Vorwort des *Arche Kinder Kalenders* konstatiert, ein Nischendasein – eine Situation, die sich für fremdsprachige Kinderlyrik aufgrund ihrer angenommenen Unübersetzbarkeit noch verschärft darstellt. Diese Entwicklung ist nicht leicht nachvollziehbar, bilden Kinderreime, Kniereiter und andere musikalisch-lyrische Elemente doch einen Grundbaustein des Literaturerlebens vieler Kleinkinder, und sind Kinder doch generell von Reimen, Rhythmik und der Kreativkraft der Lyrik fasziniert und begeistert. Was auch immer die Gründe für die Vernachlässigung der Kinderlyrik im Literaturbetrieb und bei den (Vor-)Lesegewohnheiten von Kindern sein mögen, der *Arche*

***Kinder Kalender* hat sich zum Ziel gesetzt, die Liebe der Kinder zur Lyrik zu stärken und zu erneuern und seinen LeserInnen überdies einen abwechslungsreichen Einblick in die kulturelle und literarische Welt anderer Länder und Kulturen zu ermöglichen – ein Vorhaben, das rundum gelingt.**

Aus dreißig Ländern stammen die Gedichte, die die Textbasis des diesjährigen *Arche Kinder Kalenders* bilden. Jeweils im Original in Szene gesetzt und von einer deutschen Übersetzung begleitet bieten sie sprachliche, illustratorische und kulturelle Fenster in fremde Länder, von Portugal bis Russland, von Israel zum Iran. Grundlage der Auswahl stellt die Sammlung internationaler Kinderlyrik der Internationalen Jugendbibliothek in München dar. Es ist zu vermuten, dass diese von einem gewissen Ungleichgewicht zwischen europäischer und nicht-europäischer Lyrik geprägt ist, denn die Auswahl der Gedichte im *Arche Kinder Kalender* ist zwar abwechslungsreich, hat aber durchaus einen deutlichen Hang zu, im weitesten Sinne, „westlichen“ Nationalliteraturen: Asien ist zum Beispiel zwar mit einem großen Angebot russischer Gedichte, darüber hinaus aber nur mit je zwei Beiträgen aus Japan und China sowie je einem aus Israel, der Türkei und dem Iran vertreten. Aus Lateinamerika stammt lediglich ein

Gedicht aus Brasilien und Mexiko, aus Afrika je eines aus Mauretanien und Südafrika. Gerade im Hinblick darauf, dass sich der Kalender besonders gut zur interkulturellen Arbeit in Kitas, Schulen und in der Arbeit mit Vertriebenen eignet, ist darüber hinaus die Tatsache, dass kaum Flüchtlinge vertreten sind, aufgrund des Bestandes der Jugendbibliothek zwar nachvollziehbar, aber dennoch sehr bedauerlich.

Bilinguale Literatur beinhaltet, wie Emer O’Sullivan und Dietmar Rösler im *interjuli*-Interview ab Seite 81 sehr deutlich herausstellen, immer auch einen wertschätzenden Aspekt für die „fremde“ Sprache und deren Sprechende, und so lädt der Kalender nicht nur zur gemeinsamen interkulturellen Arbeit ein, d.h. z.B. zum Mitmachen von MuttersprachlerInnen bzw. Vorlesen durch bilinguale Kinder in der Gruppe, sondern vermittelt auch eine deutliche Wertschätzung für die jeweilige Ursprungssprache der Gedichte: Das Deutsche ist hier zwar durchgängig die prominenter platzierte Sprache, der Fokus liegt aber jeweils ganz klar auf der Originalsprache des Gedichts, und die gemeinsame Erarbeitung, Auskostung und das Experimentieren mit fremden Lauten und eventuell deduzierbaren Bedeutungen laden zur Reflexion über Sprache, sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten

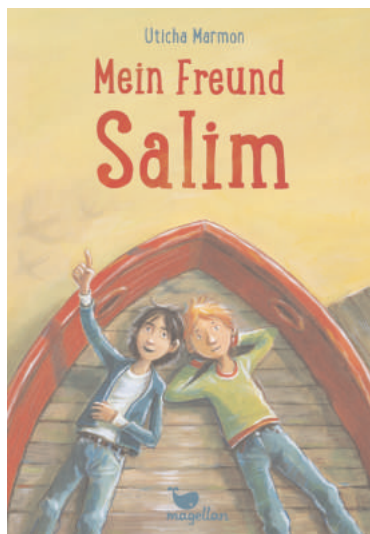
ein. Gerade bezüglich der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit Text und Bild sind außerdem die wundervollen Illustrationen der Gedichte hervorzuheben. Die Tatsache, dass es sich dabei um Originalillustrationen aus dem jeweiligen nationalen bzw. kulturellen Kontext handelt, macht die Interpretation und Betrachtung der Kunstwerke noch spannender und attraktiver.

Zu den wenigen Kritikpunkten am *Arche Kinder Kalender* zählt die unterschiedliche Qualität der Übersetzungen, die ungewollt illustrieren, was Christiane Raabe im Vorwort andeutet: Lyrik ist in der Tat notorisch schwierig zu übersetzen, und dieser hohe Schwierigkeitsgrad macht sich durchaus auch in den Übersetzungen im *Arche Kinder Kalender* bemerkbar, die zwar immer akzeptabel und größtenteils auch solide, manchmal brillant, gelegentlich aber auch verbesserungswürdig sind. Schade ist überdies, dass die Gedichte, deren Ursprungssprache mit einem anderen Alphabet arbeitet, von dem oben gefeierten Spiel mit Sprache beim Fehlen eines Muttersprachlers bzw. einer Muttersprachlerin quasi ausgeschlossen sind: Eine zusätzliche Transkription in Lautschrift und/oder die Approximierung im lateinischen Alphabet wären hier sicherlich eine Überlegung wert.

Der *Arche Kinder Kalender 2016* ist, wie schon seine Vorgänger aus den letzten Jahren, ein rundum gelungenes Projekt. Ästhetisch, literarisch und pädagogisch ansprechend stellt er überdies – gerade vor dem Hintergrund der sich im Bereich von Immigration und Interkulturalität verschärfenden Spannungen – ein wertvolles Credo für die verbindende Kraft von Kinderliteratur dar, welches die Grundausrichtung der Internationalen Jugendbibliothek kulturell, ästhetisch und weltanschaulich aufs Schönste unterstreicht: Mit dem *Arche Kinder Kalender* lassen sich ganz hervorragende Brücken bauen.

Marion Rana

Uticha Marmon. MEIN FREUND SALIM. Bamberg: Magellan Verlag, 2015. 158 S.



Flucht ist ein Thema, das uns alle beschäftigt. Es bringt nicht nur Erwachsene zum Nachdenken über Heimat, Sicherheit und Familie. Auch die Protagonisten Hannes und Tammi in Uticha Marmons Geschichte *Mein Freund Salim* sind davon betroffen. Sie unternehmen beispielhaft für eine ganze Generation den Versuch, sich dem Thema Fluchterfahrung zu nähern und einen Umgang mit Freunden zu finden, denen Unvorstellbares widerfahren ist. Was zunächst an eine klassische Abenteuergeschichte erinnert, nicht zuletzt durch die immer wiederkehrenden Bezüge der Hauptfiguren Hannes und Salim zu dem Roman *Die Abenteuer des Tom Sawyer* von Mark Twain, entpuppt sich für den Leser bald als eine realistische Darstellung aktueller politischer und gesellschaftlicher Ereignisse.

Die erste Begegnung der Hauptfiguren ist flüchtig. Auf dem Spielplatz bemerken der Viertklässler Hannes und seine jüngere Schwester Tammi einen Jungen, der eine viel zu kleine Jacke mit Glitzervögeln darauf trägt und gedankenverloren in einem Buch liest. Dieses Buch hat eine seltsame Schrift und man muss es andersherum lesen, um es zu verstehen. Tammi und Hannes wird schnell klar: An Salim ist

irgendetwas anders. Er ist immer alleine unterwegs, trägt Kleidung, die ihm nicht passt, und steht in der Pause vor dem Schultor und schaut den anderen Kindern beim Spielen zu. Er schreckt vor lauten Geräuschen zurück und spricht fast gar nicht. Aber er malt wundersame Bilder in seinen Roman von Mark Twain, in denen er seine Geschichte erzählt. Salim wird in diesen Bildern selbst zu Tom Sawyer und Hannes ist fasziniert davon, da er *den Tom* „mindestens schon achtundsiebzig Mal“ gelesen hat und sich genauso wie Salim mit der Hauptfigur des Romans identifiziert (8). Durch diese literarische Gemeinsamkeit gelingt es Hannes, die einzelnen Stücke des Puzzles nach und nach zusammenzusetzen, um am Ende zu erfahren, wer sein neuer Freund wirklich ist: Eine Junge, der aus Syrien kam und auf dem Weg hierher seine Familie verlor. Und Hannes kommt zu dem Schluss: Salims Abenteuer war eines, das er selbst nie erleben wollte (vgl. 141). Die Geschichte endet für die Hauptfiguren und den Leser scheinbar unbefriedigend, denn als das Rätsel um Salim endlich gelöst ist und die Kinder ihm ihre Hilfe anbieten, verschwindet Salim und lässt nur eine Zeichnung zurück. Diese zeigt seine Weiterreise nach Schweden, um sich auf die Suche nach seinen Eltern

zu machen. Salims Geschichte ist damit noch nicht zu Ende erzählt und überlässt dem Leser die Hoffnung darauf, dass für ihn alles gut wird.

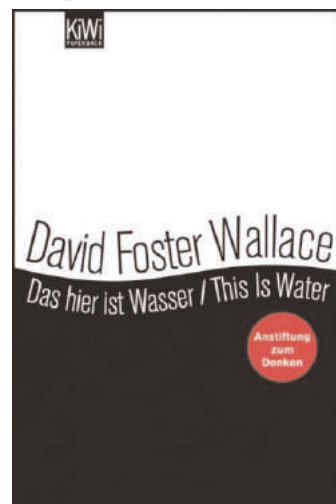
Die Autorin hat sich in diesem Buch auf den Weg gemacht, jüngeren Kindern einen literarischen Zugang zum Thema Fluchterfahrung zu ermöglichen. Ihr ist dabei ein Drahtseilakt zwischen realistischer und abstrakter Erzählweise gelungen, die den jungen Lesenden den Spielraum für eigene Fantasie lässt. Gleichzeitig bleibt der Junge Salim dadurch bis zum Ende ein Fremder, der sich den Lesenden nie ganz erklärt. Die Hauptfiguren überwinden diese Kluft durch ihre gemeinsame Leidenschaft für Mark Twains Abenteuer. Diese lassen Salims Geschichte für jeden, der diesen Roman kennt, nachvollziehbar und realistisch werden. Die Autorin kann jedoch nicht davon ausgehen, dass die hier angestrebte Lesergruppe der Kinder ab 8 Jahren diesen Klassiker bereits so verinnerlicht hat wie die Hauptfiguren. Es ist deshalb fraglich, ob diese literarischen Bezüge der jungen Leserschaft dabei helfen können, in die Welt des jungen Salim einzutauchen. Doch selbst ohne dieses entsprechende Vorwissen bietet dieses Buch ausreichend Gelegenheiten, sich in die verschiedenen Hauptfiguren einzufühlen. So zum Beispiel in der Schlüsselszene, als

Hannes erkennt, mit welcher Angst Salim von seiner Reise und dem Verlust seiner Familie erzählt. Danach steht für Hannes und vermutlich auch für die Lesenden fest: „Der Grund dafür, dass Salim meistens nicht lachte, war keine Mauer. Das war in Wirklichkeit ein tiefes schwarzes Loch, in dem sich all das gesammelt hatte, was er uns nicht erzählen konnte“ (141).

Am Ende ist also ein modernes Kinderbuch entstanden, das den Versuch unternimmt, junge Lesende in die Auseinandersetzung mit politischen Ereignissen zu bringen, und dabei Raum für eigene Gedanken lässt.

Annika Baldaeus

David Foster Wallace: DAS HIER IST WASSER/THIS IS WATER: ANSTIFTUNG ZUM DENKEN.
Köln: Kiepenheuer&Witsch, 2012. 62 S.



David Foster Wallace gilt als einer der bedeutendsten US-amerikanischen Autoren der Gegenwart. Sein 2011 posthum erschienenenes Romanfragment *The Pale King* (dt.: *Der bleiche König*) war im Folgejahr als einer von drei Finalisten für den Pulitzer-Preis nominiert – die Jury konnte sich allerdings nicht auf einen Preisträger einigen, sodass die Vergabe des renommiertesten amerikanischen Literaturpreises 2012 ausgesetzt wurde. Im selben Jahr erschien die zweisprachige Ausgabe seiner Rede *This Is Water* (dt.: *Das hier ist Wasser*), die er 2005 vor den Absolventen des geisteswissenschaftlich geprägten Kenyon Colleges in Ohio hielt. Der Verlag gibt an, es sei „die einzige solche Rede, die er je gehalten hat“ (5).

Ins Deutsche übersetzt wurde sie von Ulrich Blumenbach, der für die Übersetzung Wallaces Romans *Infinite Jest* (dt.: *Unendlicher Spaß*) bereits mehrfach ausgezeichnet wurde, so etwa 2010 mit dem Preis der Leipziger Buchmesse. Im Anschluss an die deutsche Übersetzung der Rede findet sich in dem schmalen Buch der englische Originaltext. Bereits am verlagsseitig vergebenen Untertitel „Anstiftung zum Denken“ wird die didaktische Intention dieser zweisprachigen Ausgabe deutlich. Fremdsprachendidaktisch

erweist sich die Übersetzung jedoch als verhältnismäßig überflüssig, da eine Auseinandersetzung mit Wallaces Rede im Englischunterricht vor allem in der gymnasialen Oberstufe inhaltlich als angemessen erscheint. Fortgeschrittene Englischlernende dürften aber aufgrund der Kürze des Textes sowie des zum Verständnis erforderlichen Sprachniveaus auch gut ohne die Übersetzung auskommen. Die zweisprachige Ausgabe mag dennoch für andere Unterrichtsvorhaben geeignet sein, so etwa im Deutschunterricht zum Thema „Reden und Rhetorik“, im Englischunterricht für die reflexive Auseinandersetzung mit der Übersetzung einer stark metaphorischen Sprache oder für fächerübergreifende Projekte des Deutsch-, Englisch- und Philosophieunterrichtes. In außerschulischen und informellen Bildungskontexten scheint sie zudem für solche Jugendliche als tauglich, die Defizite oder Hemmungen bei der Lektüre eines fremdsprachigen Textes haben oder über die deutsche Sprache einen leichteren Zugang zu dem Inhalt der Rede gewinnen können.

Zum Redeeinstieg greift Wallace auf eine Parabel zurück, die anschließend den roten Faden bildet und titelgebend wurde:

There are these two young fish swimming along and they happen

to meet an older fish swimming the other way, who nods at them and says, "Morning, boys. How's the water?" And the two young fish swim on for a bit, and then eventually one of them looks over at the other and goes, "What the hell is water?" (39)

Wallace sieht sich selbst nicht als den weisen alten Fisch (vgl. 40) und vermittelt seinen Zuhörern auch nicht das Gefühl, er hielte sich dafür. Die Pointe der Fischgeschichte hält er vielmehr selbst für eine Plattitüde, deren innewohnender Erkenntnis jedoch lebenswichtige Bedeutung zukomme: "that the most obvious, ubiquitous, important realities are often the ones that are hardest to see and talk about" (40). Er referiert in diesem Zusammenhang über die Egozentrik als angeborene Standardeinstellung des Menschen und wie es ihm manchmal gelingt, sie trotz des langweiligen und frustrierenden Alltagstrotts zu überwinden. Besondere Bedeutung spricht er dabei dem Wert der Bildung zu:

Given the academic setting here, an obvious question is how much of this work of adjusting our default setting involves actual knowledge or intellect. The answer, not surprisingly, is that it depends what kind of knowledge we're talking about. [...] "Learning how to think" really means

learning how to exercise some control over *how* and *what* you think. (46–47)

Damit rekurriert er auch auf die Textsorte der Abschlussrede und distanziert sich von seichten Gemeinplätzen darüber, das geisteswissenschaftliche Studium bringe einem *das Denken* bei – denn das können die Studenten schließlich bereits bei ihrer Aufnahme ins College. Vielmehr sei es „die Entscheidung für das, worüber es sich nachzudenken lohnt“, die er als die „wirklich wichtige Ausbildung im Denken“ bezeichnet und um die es in den höheren Bildungsinstitutionen gehe (11).

Seine Rede kommt dabei, trotz ihres ernsthaften Themas und appellativen Charakters, ohne jegliche Moralinsäure aus. Dies verdankt der Text vor allem dem prägnanten und gleichzeitig sprachgewaltigen Schreibstil seines Autors sowie dessen pädagogischer Haltung, die in einer Ansprache der Jugendlichen auf Augenhöhe zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus vermittelt Wallace den Zuhörern, dass er weiß, wovon er spricht – insbesondere, wenn er zum Schluss die Kernfrage formuliert, die ihn in seinem Leben möglicherweise selbst am meisten beschäftigt hat:

The capital-T Truth is about life *before* death. It is about making it to

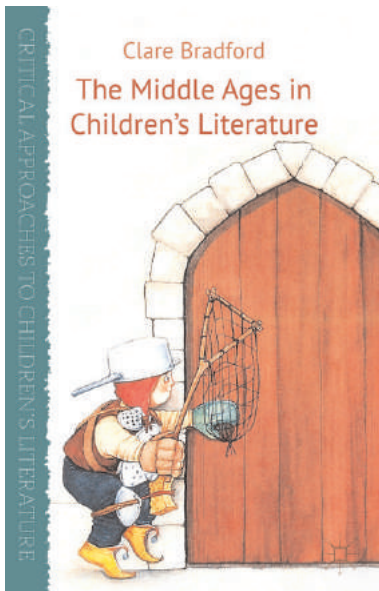
thirty, or maybe even fifty, without wanting to shoot yourself in the head. It is about the real value of a real education, which has nothing to do with grades or degrees and everything to do with simple awareness – awareness of what is so real and essential, so hidden in plain all around us, that we have to keep reminding ourselves over and over: “This is water”. (61)

David Foster Wallace hat die Fünfzig nicht mehr erreicht – im Alter von 46 Jahren nahm er sich das Leben. Nicht zuletzt dieser Fakt ist es, der einen während der Lektüre dieser Rede, die er nur drei Jahre vor seinem Suizid hielt, tatsächlich nachdenklich werden lässt.

Maxi Steinbrück

Sekundärliteratur

Clare Bradford. **THE MIDDLE AGES IN CHILDREN’S LITERATURE**. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. 224 p.



Medieval tropes, however vague, have always played a vital role in children’s literature, and children’s literature has played a vital role in engraving medieval tropes in our cultural memory. While the Middle Ages as a setting for plots in literature for the young have attracted scholarly attention in recent years (cf. Butler/O’Donovan, 2012), so far there has not been an extensive analysis of medieval motifs in children’s literature. Clare Bradford’s monograph now approaches this topic.

The Middle Ages in Children’s Literature is rooted in the debates of cultural studies in recent years. Its chapters are, accordingly, oriented towards the issues of some of the major discourses in that field, such as temporality, spatiality,

and disability. The structure of Bradford's chapters is fairly constant – they typically open with an introduction to the specific topic and are followed by several subchapters, which highlight major aspects in individual case studies.

In her general introduction, "Framing the Medieval", Bradford states that the subject of her analysis is not derived from medieval texts but rather from modern patterns of reception of the medieval, as displayed in novels such as *Interview with the Vampire* or TV series such as *Buffy the Vampire Slayer*, "which themselves draw upon earlier texts and on gothic subcultures and practices" (2). She thus demonstrates that her book is not concerned with 'the Middle Ages' as much as with 'the Medieval,' that is, phenomena regarded by modern audiences as belonging to and derived from the Middle Ages. The concept behind this is *medievalism* – a term first coined to describe (among other things) "the application of medieval models to contemporary needs" (Workman 1). Based on this concept, Bradford illustrates that in texts employing medieval motifs it is modern rather than medieval discourses that govern the literary agendas.

In her first chapter, "Thinking About the Middle Ages", she consequently rejects a number of categories

often applied to texts with historic references: "Rather than using the terms 'true,' 'real' and 'authentic', which carry a sense of moral as well as historical correctness, I prefer to use terms such as 'plausible', 'believable' and 'credible'" (31). These latter terms refer to literary strategies employed by the texts that use medievalisms, while the terms Bradford rejects create a sense of medieval facticity that cannot possibly be created by a modern author.

Bradford further explores this epoch-spanning function of medievalisms in her second chapter "Temporality and the Medieval". There, she focuses on the key term of 'the alterity of the Middle Ages' to deconstruct the idea of a strict dichotomy between alterity and the continuity of history. The topic of spatiality is closely linked to this: in "Spatiality and the Medieval", Bradford employs several case studies to display how literary spaces can function on a diachronic scale, e.g. how the manor house or the castle can represent several historical layers due to their temporal stratification (particularly in plots set in England, with its complex history of settlement). Bradford thereby illustrates the strong nexus between temporality and spatiality: "The 'persistence of the past in the present' [...] is thus grounded in spatiality." (71)

In her chapter “Disabilities in Medievalist Fiction”, Bradford discusses the above-average physical impairments of characters in medievalist fiction with a particularly insightful analysis of the film *How to Train Your Dragon*. However, she does not trace her observation back to the fact that disabilities were more present and visible in medieval everyday life. Rather, she presumes that the historic gap between modern audiences and the medieval setting creates a ‘safe space’ to address difficult issues: “Perhaps medievalist texts, at a remove from modernity, offer a less perilous context in which to represent disabilities” (106).

In her subsequent chapter, “Monstrous Bodies, Medievalist Inflection”, Bradford describes how physical otherness reveals the body as a social category, an idea she exemplifies by studying the figures of the anthropomorphic dragon, the vampire and the fairy. This topic is extended into the chapter “Medievalist Animals and Their Humans”, where both the anthropological barrier between humans and animals, and the diverse and complex relations between humans and animals, are discussed. Here the texts Bradford explores range from conservative depictions of this relationship, subordinating animals to humans, to

more progressive representations of relationships, in which the parties interact on a more equal basis. The humorist aspect of medievalist fiction (only broached in the former chapters) is the topic of the last thematic chapter, “The Laughable Middle Ages”.

In her comparatively brief conclusion, Bradford argues that medievalist fiction gains its content and intentions from modern culture rather than the medieval past: “In this book I have frequently observed that contemporary medievalisms for the young are not ‘about’ the Middle Ages so much as ‘about’ our own times and cultures” (182). Through this, medieval motifs and settings do not serve as the primary carriers of meaning but are instead an aid in reflecting our own culture.

The Middle Ages in Children’s Literature closes a gap in the study of children’s literature and the reception of the Middle Ages. The book is at the level of current methodological discussions in the field of cultural studies; this can be seen in the detailed analyses of Bradford’s many case studies. It remains unclear, however, why she did not dedicate a separate chapter to the subject of gender, one of the most predominant discourses in present-day cultural studies, and only refers to the issue on the side. Furthermore, it

would have been helpful for the reader if Bradford had included sub-headings for each case study, as the reader's literary horizon only intersects partially with the books Bradford analyses. Instead, the book's structural weakness impedes individual readers' access and engagement with Bradford's analyses.

Despite its wide scope, the book leaves one gap that is not satisfactorily explained by the author: direct adaptations of medieval texts are not mentioned at all. This is particularly regrettable as masterpieces such as T. H. White's *The Once and Future King* and the multitude of *Beowulf* adaptations are left unmentioned. In this regard, the title of the book might be misleading: what Bradford depicts are not the *Middle Ages* in children's literature – it is rather *medievalist images* that can be found to different degrees in modern children's literature. Apart from stories that are set in the Middle Ages, this also includes texts that only include reminiscences hinting at the medieval – e.g. when a central space in the plot is characterised by its historical dimension, such as a manor house representing layers of Saxon, Norman, Georgian and modern England.

In her introduction, Bradford describes medievalisms as the central subject of her book. As insightful as

the monograph is in general – the title *Medievalism in Children's Literature* would have described the content more accurately.

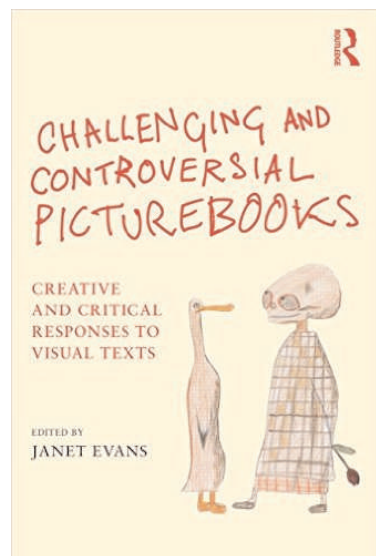
Alexander Dingeldein

WORKS CITED

Butler, Catherine/Hallie O'Donovan. *Reading History in Children's Literature*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

Workman, Leslie J. "Editorial". *Studies in Medievalism* III/1 (1987): 1.

Janet Evans (ed.). CHALLENGING AND CONTROVERSIAL PICTUREBOOKS. London and New York: Routledge, 2015. 294 p.



What makes a picturebook challenging and/or controversial, who do

picturebooks address and how can they be used? These are the main and recurrent questions in Janet Evans' anthology. In her foreword, she mentions the 2015 Paris attack on the office of the satirical magazine *Charlie Hebdo*, which "reminds us that for every person who laughs at a picture, there will be another who will be saddened, offended or find it distasteful in some way" (xvii). Thus, the label "challenging and controversial" can never be universally valid, or as Perry Nodelman puts it in his article: "Controversy is in the eye of the beholder" (36).

Whereas the idea of what makes picturebooks challenging and controversial is always subjective, the questions how these books may be used and whom they address are easier to analyse. To this end, Evans' anthology provides an overview of different aspects of these questions within three categories: 1. *Challenging and controversial picturebooks: What are they and who are they for?* Featuring articles by Janet Evans, Perry Nodelman, Sandra L. Beckett and Åse Marie Ommundsen. 2. *Controversy and ambiguity in the art of the visual.* With articles by Janet Evans, Marnie Campagnaro, Elizabeth Marshall, Bettina Kümmerring-Meibauer and Jörg Meibauer. 3. *Creative, critical and philosophical responses to challenging*

picturebooks. Featuring articles by Sandie Mourao, Kerenza Ghosh, Sylvia Pantaleo and Janet Evans. The study is closed with: *Thoughts from a children's book publisher*, an interview with Klaus Flugge.

Throughout the articles it becomes clear that not only is the idea what makes a picturebook challenging and/or controversial arbitrary, but also their potential for didactic or academic purposes. Whereas the contributors correctly agree that these "books cannot be fully appreciated in splendid isolation but instead need discussion with others, consideration and conjecture" (xiii), the value of qualitative reader response research, as represented in a variety throughout the anthology, is questionable. Although Nodelman's concern "what might legitimately be learned [...] from work with a specific child or group of children?" (xxxv) is mentioned, the individual responses on different picturebooks are diagrammed and juxtaposed without any critical distance. The 'didactic value' is pointed out for example by Bettina Kümmerring-Meibauer and Jörg Meibauer, who state that M. Wild's *Fox* (2000) "helps children to learn how emotions can be verbally expressed" (157), or by Marnie Campagnaro, observing that controversial picturebooks or such

books that differ from the ones children usually deal with make the young reader curious, a condition “that provides the child with the impetus to look for and discover new sensations, experiences and knowledge” (141). She therefore thinks it advisable to use books such as *Captain Omicidio* (Dickens and Negrin, 2006) for didactic purposes, but asks “whether teachers and educators are well enough ‘equipped’ to share with children challenging controversial picturebooks because children surely are” (142). The question, whether such picturebooks provide a bigger challenge for the adult reader or teacher than for the child is also raised by Elizabeth Marshall. With regards to *The Girl in Red* (Innocenti, 2012) she observes that “[t]his picturebook challenged the viewers in my course because it breached their assumptions about children’s picturebooks as sites of innocence, and children as in need of adult protection” (174).

Åse Marie Ommundsen even argues that the authors of the Scandinavian crossover picturebooks she presents “want to challenge the adult reader and do so through a picturebook seemingly published for children” (90). It becomes clear that these picturebooks also stress images of adult-child-relationships. Nodelman

for example points out that adult readers who rate picturebooks as challenging or controversial do so because they aim to protect young readers as “we are unwilling to be honest with children about the true complexity and difficulty of the world” (47). An observation that also becomes visible in Sandra L. Beckett’s article. She quotes Maurice Sendak as follows with regards to *Where the Wild Things Are*: “Adults find the book fearful; however, they misinterpret childhood” (67). The fact that this picturebook is no longer labelled as challenging nor controversial can be linked to societal change. Ommundsen points out, however, that societal change differs culturally. Regarding Norwegian literature she observes that “the boundaries between children’s and adult literature are constantly being challenged or even entirely erased” (71), which she explains by the “changed relations between children and adults in recent modern society” (90). One result of this changed relation may be seen in hybrid or, as Janet Evans puts it, “fusion texts” (97) that “communicate to children and adults at different levels” (91).

With regards to the message or aim of challenging picturebooks, Klaus Flugge argues that books with an unhappy ending provide “a message that children will not forget as easily

as some of the happier endings that apply to many children's books" (266), and Shaun Tan, being quoted by Sylvia Pantaleo, states that dark subjects (like death or depression) "are more thought-provoking than something light or harmonious" (227). By the integration of "thought-provoking" topics, readers (of any age) are challenged, and as Tan states, his readers must "invest meaning into [his] illustrated stories that are really half-finished, deliberately incomplete" (ibid). A task that is related to the basic function of literature, which according to Kerenza Ghosh consists in "provok[ing], puzzl[ing] and challeng[ing]" (221).

In recurrence to the main questions raised in the introduction of *Challenging and Controversial Picturebooks* the contributors make clear that there is no general definition of what makes a picturebook challenging and/or controversial, nor is it easy to decide who they address. Yet the question how these picturebooks can be used for academic and didactic purposes is answered throughout the anthology. The articles highlight the potential of thought-provoking picturebooks on challenging topics, such as suicide, cannibalism, the holocaust, dying etc., or such books featuring visual elements that might frighten young readers,

and suggest ideas how this potential could be best tapped. The anthology therefore provides an impressive basis for academic and didactic approaches on challenging and controversial picturebooks.

Iris Schäfer

Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer. MEHRSPRACHIGKEIT UND KINDERLITERATUR. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2014. 338 S.



Der Band nimmt zum einen mehrsprachige Texte für Kinder- und Jugendliche in den Blick, zum anderen stellt er die Frage, welche Rolle diese Texte für die Sprachförderung von Kindern spielen, die Deutsch als

Zweitsprache lernen. Daneben geht es aber auch darum, wie mehrsprachige Bücher auch solche Kinder zur Reflexion über Sprache, Kultur und Literatur anregt, die monolingual aufwachsen.

Die beiden Herausgeberinnen (Ira Gawritzek ist anglistische Linguistin, Bettina Kümmerling-Meibauer Germanistin) beschäftigen sich schon seit Jahren mit dem Thema: 2011 organisierten beide eine erste Tagung in Mannheim, im Juni 2013 fand unter ihrer Mitwirkung eine zweite in Freiburg statt und Kümmerling-Meibauer schließlich richtete im Juli 2014 einen interdisziplinären Workshop zum Thema „Mehrsprachigkeit und Narration in der Kinderliteratur“ an der Universität Tübingen aus.

Der vorliegende Band ist in drei Teile gegliedert: Im literaturwissenschaftlichen ersten Teil „Bild-Text-Welten und kultureller Dialog in mehrsprachigen Kinderbüchern“ geht es hauptsächlich um Bilderbücher. Besonders erhellend ist Nikola von Merfeldts historischer Überblick, der nachweist, dass mehrsprachige Sachbilderbücher im kollektiven Bewusstsein als Besonderheit erscheinen. In einem medienhistorischen Überblick vom *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius (1658) bis zu dem „Comenius-Edu-Media-Siegel“,

das europaweit „pädagogisch, inhaltlich und gestaltisch herausragend didaktische Multimedia-Produkte“ hervorhebt (40), wird aber deutlich, dass Mehrsprachigkeit und Intermedialität schon lange eine Selbstverständlichkeit sind. Kümmerling-Meibauer vergleicht die Intermedialität von Bilderbüchern, das hier notwendige Code-Switching zwischen Bild und Text mit den Herausforderungen von Mehrsprachigkeit. Besonders komplex ist die Interaktion in mehrsprachigen Bilderbüchern, wo dem kindlichen Leser besondere Kompetenzen der Dechiffrierung abverlangt werden, weil mehrere visuelle und sprachliche Codes aufeinander wirken. Jana Wischnewski untersucht deutsch-türkische Kinderbücher und legt dar, welche interkulturellen Kompetenzen die kindlichen Betrachter aufbringen müssen, um westliche und östliche Sprach- und Bildebenen zu verstehen und auch wirklich Genuss aus den Vergleichen zu ziehen. Eva Martha Eckkramer schließlich zeigt im kreolophonen Kontext, wie mit postkolonialer Geste mehrsprachige Kinderliteratur gegen die dominante Amtssprache eingesetzt wird.

Der didaktische zweite Teil widmet sich didaktischen Fragen einer mehrsprachigen literarischen Bildung. Inci Dirim, Ulrike Eder und Birgit Springsitts

betonen, dass ein grundsätzlich subjektivierungskritischer Literaturunterricht Fragen der Identität für alle Kinder fruchtbar machen kann, indem gerade diejenige Kinderliteratur kritisch betrachtet wird, die vordergründig der interkulturellen Verständigung dienen soll, auf einer tieferliegenden Ebene aber Stereotypen von Fremdheit befestigt. Heidi Rösch zeigt an ausgewählten Kinderbüchern, wie sich der Blick auf die Mehrsprachigkeit im Kinderbuch geändert hat: Früher bestimmten additiv mehrsprachige Texte den Markt, in denen einfach verschiedene Übersetzungen nebeneinandergestellt werden, heute finden sich auch Verbindungen zwischen zwei Sprachen in translingualen Fassungen. In diesen lässt sich sogar feststellen, dass Angehörige der mehrsprachigen „Minderheit“ als die kompetenteren Sprecher auftreten, die die Dominanz des Monolingualen infrage stellen. Romain Sahr untersucht am Beispiel von Luxemburg die Möglichkeit, auch Kinder mit Migrationshintergrund (er widmet sich hier vor allem portugiesischsprachigen Migranten) durch Kinder- und Jugendliteratur zu bedienen, die durch die strikte Beschränkung auf die deutsche Sprache vom Bildungserfolg ausgeschlossen werden. Besonders spannend ist seine Infragestellung des rein funktionalen

Sprachenlernens und sein Plädoyer für literarische Texte – hier greift er bildungspolitische Diskussionen auf, die nach der PISA-Panik auch den monolingualen Literaturunterricht in Deutschland bestimmt hatten. Jana Mikota schließlich analysiert mehrsprachige Erstleseliteratur, wobei deutlich wird, dass die von ihr untersuchten Reihen oft Übersetzungen aus der türkischen oder arabischen Kinderliteratur darstellen. Diese bieten den Kindern Formen von Ästhetik an, die eher an einem Literaturmodell orientiert sind, das in Deutschland als überholt gilt: Autoritäre Muster von moralischer Zeigefinger-Pädagogik zeugen dabei gerade nicht von Offenheit gegenüber Fragen des interkulturellen Zusammenlebens.

Im linguistischen dritten Teil schließlich geht es um die „Bedeutung von Kinderliteratur für die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder“ (215ff.). Ernst Apeltauer zeigt die Möglichkeiten des Erzählens von Märchen für den Erwerb einer zweiten Sprache, was sowohl mündlichen Ausdruck und Hörverstehen fördern kann, weil Märchen sich auf Wendungen und Wiederholungen stützen, als auch interkulturelle Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Märchenfassungen bietet.

Auch Patricia Neuwerck begegnet Kinderliteratur im Vorschulalter mit

einem linguistischen Forschungsinteresse: Diese Literatur stelle eine Brücke dar zwischen dem mündlichen Umgang mit Sprache und der Schriftlichkeit, was sowohl für einsprachige wie auch für mehrsprachige Kinder von Bedeutung sei. Die Autorin untersucht dazu sowohl den Umgang mit Bildwörterbüchern als auch mit fiktionalen Texten.

In dieselbe Richtung geht der Beitrag von Christa Röber: Sie zeigt für mehrsprachige Klassen von Schulanfängern Möglichkeiten auf, durch speziell zu diesem Zweck erstellte Kinderlieder Hilfen bei der orthographischen Umsetzung von Lauten zu bieten. Kindern wird durch diese Lieder zum einen ein analytisches Mittel an die Hand gegeben, mit dem sie Sprachwissen aufbauen können, zum anderen dienen diese Texte aber auch dem Aufbau ästhetisch-literarischer Kompetenz.

Ira Gawlitzeck untersucht deutsche und englische Bilderbuchtexte linguistisch in Bezug auf Satzbau und Textstruktur und fordert, dass das sprachliche Potenzial dieser Texte beim Sprachenlernen mehr ausgeschöpft werden soll. Dabei behauptet sie, dass die altersmäßige Komplexitätsstruktur oft der sprachlichen Komplexität der Texte folge – was sicher für fremdsprachige Leser in Frage ge-

stellt werden kann, berücksichtigt man, wie komplex es gerade ist, wenn man Schülern im Fremdsprachenunterricht Kinder- und Jugendliteratur anbietet.

Es ist ein besonderes Verdienst des Bands, dass die literaturdidaktische Situation in verschiedensten Kontexten berücksichtigt wird. Dies zeigt auch der letzte Beitrag: Kerstin Mehler und Rebekka Weitkamp fordern eine Reform der Fachschulausbildung von ErzieherInnen in Richtung einer Kompetenz im Umgang mit Bilderbüchern und kinderliterarischen Texten, aber auch in der Sprachförderung oder der Sprachstandsdiagnostik. Sie haben nämlich festgestellt, dass das pädagogische Personal durch die Erfordernisse einer mehrsprachigen Literacy-Kompetenz überfordert ist.

Insgesamt zeigt sich durch die interdisziplinäre Ausrichtung der Beiträgen, wie fruchtbar ein Austausch der verschiedenen Herangehensweisen sein kann. Dabei sind auch die vorgestellten Forschungsmethoden vielfältig: Neben empirisch-pädagogischen Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit, zur (Sprach-)Entwicklungspsychologie oder zur Sprachenpolitik finden sich auch linguistische oder literaturwissenschaftliche Textanalysen sowie didaktische Unterrichts Anregungen.

Annette Kliewer

Anja Pompe (Hrsg.). **KIND UND GEDICHT: WIE WIR LESEN LERNEN.** Freiburg im Breisgau/Berlin/Wien: Rombach, 2015. 234 S.

**KIND^{UND}
GEDICHT**
Anja Pompe
(Hrsg.)

**WIE
WIR *LESEN*
LERNEN**

rombach wissenschaft

Der vorliegende Sammelband vereinigt 16 Beiträge zu einem Thema, das bekannt erscheint, aber noch nicht in allen Facetten erschlossen ist: Lyrik. Herausgeberin Anja Pompe ist es gelungen, große Namen der Kinder- und Jugendliteraturforschung bzw. der Deutschdidaktik zu versammeln. Im Zentrum des interdisziplinär angelegten Bandes steht die Frage, welche besondere Rolle der Lyrik im Kontext der ersten kindlichen Schritte auf dem Weg zu Literalität und Literarität zukommt.

Bereits das Vorwort zeichnet den Band aus. Anja Pompe erfüllt nicht

nur die üblichen Anforderungen bravourös und in der gebotenen Kürze, sondern bietet dem Leser das gesamte Werk konzentriert auf sechs Seiten in gut lesbarer Form an. Bei der Wahl des Buchtitels handelt es sich um ein Understatement, denn nicht nur das Lesenlernen, sondern auch das literarische Lernen wird verdienstvoll in den Blick genommen. Gleichzeitig findet eine Akzentverschiebung statt, denn der Titel „Kind und Gedicht“ suggeriert Ausgewogenheit, was jedoch nicht durchgehend der Fall ist, da es in einigen Beiträgen, die dennoch gewinnbringender Lesestoff sind, fast ausschließlich um das Gedicht geht und nur am Rande um das Kind.

Das Inhaltsverzeichnis zeugt von einer durchdachten Gliederung des Themas. Es wird in drei großen Abschnitten entfaltet, deren Anordnung die Bezugswissenschaften sofort erkennen lassen: Pädagogik-Psychologie, Literaturwissenschaft-Musikwissenschaft, Literaturdidaktik-Sprachdidaktik. Zweifellos hätte das Thema weitere, stärker literaturwissenschaftlich akzentuierte Gliederungsoptionen bereitgehalten, doch wäre der interdisziplinäre Gedanke dabei verloren gegangen. Zwei Aspekte des Themas hätten durchaus an prominenter Stelle in der Gliederung erscheinen dürfen: Erst

der siebte Beitragstitel befasst sich mit der substanziellen, und daher unbedingt an den Anfang gehörenden Abgrenzung von Lyrik und Kinderlyrik (=spezifisch für Kinder geschriebene Lyrik). Und freilich verdient das „lyrische Ich“, das verstreut in vielen Beiträgen angesprochen wird, einen eigenen, geschlossenen thematischen Part. Doch all diese marginalen Anmerkungen schmälern nicht den positiven Gesamteindruck vom Aufbau des Bandes.

Allen Beiträgen ist gemeinsam, dass sie erfolgreich in das Innerste dessen vordringen, was Lyrik ausmacht: Kürze, eine streng gebundene sprachliche Fassung, erhöhte semantische Verdichtungen, stilistische Prägnanz sowie ein ausgeprägter Grad an Subjektivität.

Der Grundlagenbeitrag von Hans Ulrich Gumbrecht klärt das Verhältnis von Kind und Gedicht konzis unter Berufung auf die Ausführungen Walter Benjamins aus den 1920er Jahren über „Spielzeug, Kinderbücher und Farben in der kindlichen Psyche“ (15). Gumbrecht bemängelt die Vernachlässigung der kindlichen Primärverbindung zur Lyrik und plädiert für Präsenzerfahrung und ästhetisches Erleben anstelle einer Ausschließlichkeit der Gedichtinterpretation. Damit befürwortet er neben dem hermeneutischen Zugriff

auch einen ursprünglichen, naiven Zugang zur Lyrik, den es wiederzugewinnen gelte.

Jörg Zirfas führt in seinem Beitrag die Kategorie des ästhetischen Verweilens ein (abgeleitet von Victor Turners Ritualtheorie). Den Ausgangspunkt seiner bildungs- und zeittheoretischen Betrachtung bildet die Unterscheidung von ästhetischer Bildung (Interesse an Form und Gestaltung, hier; des Gedichts) und ästhetischer Erfahrung (die Empfindung des Augenblicks, hier: beim Lesen von Gedichten).

Den Zusammenhang zwischen Lyrik und Sprachentwicklung schält Georg W. Bertram in Anlehnung an Herders Abhandlung zum Ursprung der Sprache heraus. Seine (sprachphilosophische) These lautet: Das Erlernen der lyrischen Sprache ist zentraler Bestandteil des Erlernens von Sprache überhaupt.

Ernst Pöppel nimmt die Perspektive der Hirnforschung und der experimentellen Psychologie ein. Er erläutert anhand der Dauer einer gesprochenen Gedichtzeile, was eine anthropologische Konstante beinhaltet, und spricht vom Zeitmaß des Gehirns und vom (deckungsgleichen) Zeitmaß des Gedichtverses.

Arthur M. Jacobs und Annette Kinder erklären, wie das Lesenlernen im Gegensatz zum Laufenlernen oder

Sprechenlernen funktioniert. Dabei werden aus neurowissenschaftlicher Sicht die Spezifika des Gedichts im Leselernprozess vor Augen geführt, etwa die Funktion des Gedichts als Auslöser von Zumutungen für das Gehirn und damit von erwünschten Umorganisationsprozessen.

Hans-Heino Ewers wendet sich explizit der Kinderlyrik zu und weist darauf hin, dass es inzwischen nur wenige große Namen unter den noch lebenden deutschsprachigen Kinderlyrikern gebe (darunter Franz Hohler, Paul Maar) und dass die Glanzzeiten eines James Krüss oder eines Josef Guggenmos „passé“ seien (77). Er zeichnet die Geschichte der deutschen Kinderlyrik lebendig nach und verdeutlicht, inwiefern Kinderlyrik allein schon aufgrund ihrer besonderen Historie als essentieller Bestandteil der literarischen Kultur gelten muss.

Joachim Ringelnatz und sein lyrisches Werk stehen im Zentrum des Beitrags von Hermann Korte. Er geht der Frage nach, ob Ringelnatz-Gedichte sich einer eindeutigen Rezipienten-Zuordnung entziehen und die Grenze zwischen Kinder- und Erwachsenenlyrik negieren. Wohlwollend bezeichnet er Ringelnatz als „frühen Meister der Doppeltadressierung“ (97).

Für Heinrich Bosse sind Gedichte „extrem gestaltete Texte“ (10). Unter

dem Blickwinkel der Gestalttheorie untersucht er den Abzählreim sowie Gedichte von Joseph von Eichendorff und Ilse Aichinger.

Alexander Kosenina diskutiert u.a. anhand der Verse des *Struwelpeter* die spannende Frage, inwieweit kindliche Rezipienten mit Angst und Grauen souveräner umgehen können als bisher gedacht. Unter dem Titel „Wie vergnüglich sind böse Verse? Angenehmes Grauen bei Heinrich Hoffmann, Wilhelm Busch und Joachim Ringelnatz“ sorgt der Autor nicht nur für Unterhaltung, sondern vermag auf überzeugende Weise noch einmal das Problem der Adressiertheit von Kinderlyrik aufzugreifen.

Gesa zur Nieden verwendet den Gattungsbegriff der „musikalischen Lyrik“ von Hermann Danuser und legt ihn in ihrer vergleichenden Strukturanalyse den Gedichten von Christian Morgenstern und Michael Ende sowie den jeweiligen zeitgenössischen Vertonungen durch Wilfried Hiller zugrunde.

Annegret Lösener klassifiziert Sprichwörter als Mini-Gedichte und mithin als Sonderform der Lyrik. Obwohl Sprichwörter bis zum Alter von zehn Jahren vorwiegend im passiven Wortschatz vorhanden seien, sei es möglich, „literarische Lernprozesse in Gang zu setzen, die den Weg in eine

interpretatorische Auseinandersetzung mit Gedichten ebnen“ (11). Die Idee ist charmant und, wenn es um gereimte Sprichwörter geht, auch nachvollziehbar, doch am Ende dürften die Wesensverschiedenheiten überwiegen (unbekannter Autor, Lebensweisheiten, Zweckhaftigkeit statt Subjektivität, volkstümlicher Hintergrund statt Originalität).

Kaspar H. Spinner widmet sich der Gedichtproduktion und analysiert einen Textkorpus aus Gedichten, die Kinder für den Augsburger Schreibwettbewerb 2013 eingereicht haben, hinsichtlich des Vorhandenseins früher poetischer Kompetenzen. Anhand von Merkmalen wie Metaphorik oder auffällige Typografie konkretisiert Spinner die Poetizität der lyrischen Texte und spricht von einer prototypischen literarischen Erfahrung, die jedoch weniger eine bewusste Anwendung poetischer Verfahren, sondern vielmehr eine intuitive Art der Imitation aufgrund von impliziten Wissensbeständen darstelle.

Die Bildhaftigkeit von Figurengedichten (Christian Morgenstern, Ernst Jandl) ist für eine kindliche Leserschaft besonders attraktiv. Thomas Möbius und Michael Steinmetz nehmen daher das Unterrichtsziel „Worte als Bilder und Bilder als

Worte ergründen“ unter die Lupe und illustrieren die Relevanz von Lyrik für das Lesenlernen anhand der Optischen Poesie. Ausgehend vom kulturhistorischen Begriff des Spiels nach Johan Huizinga wird der Übergang von der Mündlichkeit (Gedichte als vorgetragener Klangraum) zur Schriftlichkeit (Gedichte als optische Kunstwerke) plausibel vollzogen.

Hans Lösenner betrachtet das Lesen als Fortsetzung des Hörens und entfaltet den Begriff der Stimmlichkeit neu. Versierte Leser könnten das gelesene Gedicht mit dem inneren Ohr hören.

Jakob Ossner nimmt das genaue Lesen in den Blick. Die verdichtete Sprache des Gedichts eigne sich *par excellence* dazu, den Leser zum sorgfältigen Lesen zu zwingen. Seine These lautet, dass das sprachaufmerksame Lesen ein Propädeutikum für das interpretierende Lesen in höheren Klassenstufen darstellt.

Anja Pompe schließt den Kreis und zieht mit ihrem Beitrag in einem harmonischen Schlussakkord das Fazit zum literarischen Lernen. Lyrik ist, das konnte der Band mit einem starken Auftritt zeigen, verdichtete Kunst, die aufgrund einer bewussten Verlangsamung des Rezeptionsprozesses in besonderer Weise geeignet

ist, das kindliche Lesen zu initiieren. Etliche naheliegende inhaltliche Querverbindungen wie diejenige zur Musikwissenschaft überzeugen, während ungewöhnliche Ideen wie diejenige mit den Sprichwörtern als Miniatur-Gedichte überraschen. Sichtet man die Literaturverzeichnisse der einzelnen Beiträge, so fällt angenehm auf, dass wenig mit „Second-Hand-Literatur“ gearbeitet wurde, sondern bevorzugt mit Originalen (Kant, Hegel, Herder, Benjamin, Gadamer, Heidegger, Wittgenstein, Derrida u.a.).

Gerade weil der spätere institutionalisierte Lyrikunterricht in der tatsächlichen Praxis (ungeachtet gelungener Unterrichtsmodelle) oft als mühsam empfunden wird (Lyrik hat immer noch den Ruf, besonders schwer zugänglich zu sein), ist es notwendig, wie in diesem Band geschehen, auf den kindlich-intuitiven Bereich aufmerksam zu machen. Zu Recht wurden Migrationslyrik oder *Poetry Slam*, Filmgedichte, Songtexte oder Rap ausgeklammert. Dies alles würde einem Band *Jugend und Gedicht* gut stehen, der, so wäre es zu wünschen, auf den Band *Kind und Gedicht* folgen könnte.

Lea Grimm

Anke Schubert. FREMDVERSTEHEN DURCH AMERIKANISCHE JUGENDLITERATUR: EIN BEITRAG ZU EINEM AUTHENTISCHEN ENGLISCHUNTERRICHT. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2013. 244 S.



In ihrer Dissertation geht Anke Schubert der Frage nach, ob amerikanische Jugendliteratur als Medium genutzt werden kann, um Schüler*innen ein vielschichtiges, wirklichkeitsgetreues Bild der amerikanischen Kultur nahezubringen.

Dabei analysiert sie den Einfluss des Romans *Sentries* von Gary Paulsen auf das Amerikabild der Schüler*innen dreier Schulklassen (Realschule Klasse 9 und 10, Gymnasium Klasse 11). Der Roman besteht

aus Geschichten von Kriegsschauplätzen der Vergangenheit und den im Jetzt angesiedelten Lebensausschnitten von vier Teenagern: eines mexikanischen Einwanderers, einer indigenen Amerikanerin, einer Farmerstochter in Montana und eines Teenager-Rockstars.

Um Fremdverstehen zu erzeugen, so Schubert, soll ein Zustand erreicht werden, in dem „der Lernende das Fremdkulturelle aus der Innenperspektive erfährt“ (10). Sie fügt ein Kapitel zum Fremdverstehen durch Literatur ein (21–26), dessen Grundargument es ist, dass „durch die Interaktion mit Texten die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme“ erworben werden könne. Notwendigerweise wird auch dargelegt, dass Literatur nur eine Sekundärerfahrung vermittelt und keine reale Begegnung mit der Fremdkultur darstellt (vgl. 22) und dass der Protagonist/die Protagonistin keine Illustration dessen ist, „was es bedeutet, Franzose, Amerikaner oder Deutscher zu sein“, sondern ein Individuum (22–23). Es wirkt hier widersprüchlich, dass Texte Leser*innen durch die kulturelle Prägung des Autors/der Autorin Kenntnisse über die Zielkultur vermitteln, dass der Prozess aber als höchst individuell und nahezu unerforschbar dargestellt wird.

Den Begriff Authentizität beschreibt Schubert vage als „Effekt [...], der das Dargebotene letztendlich glaubhafter erscheinen lässt“. Als komplexes Phänomen sei Authentizität nicht in erster Linie faktenorientiert, sondern beschreibe Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse. In Bezug auf den Englischunterricht werde Authentizität zunehmend gefordert, könne aber nur „von Materialien, Anwendungssituationen und der Lehrperson ausgehen“. Eine klare Definition scheint auch in diesem Bereich nicht vorzuliegen. Als authentische Literatur definiert sie Literatur, die von Muttersprachler*innen für Muttersprachler*innen geschrieben und nicht für den Unterricht vereinfacht oder didaktisiert entworfen oder für eine Leserschaft in einem anderen Land angepasst wurde. Die notwendigen Definitionen, was eine „authentische Darstellung eines Landes“ oder ein „authentischer Protagonist“ ist, unterbleiben leider.

Im vierten Kapitel definiert Schubert Jugendliteratur als Literatur, die „sich thematisch, inhaltlich und sprachlich an das Auffassungsvermögen von Jugendlichen anpasst“ (42). Kurz geht die Verfasserin auf Gattungen und Inhalte der Jugendliteratur ein; das Kapitel über amerikanische Kinder- und Jugendliteratur bietet

einen Überblick über deren Geschichte. Verwunderlich ist, warum das im Vereinigten Königreich vom britischen Autor Lewis Carroll verfasste *Alice in Wonderland* (eigentlich *Alice's Adventures in Wonderland*) hier dem Bereich US-Literatur zugeordnet wird. Die Autorin schließt das Unterkapitel mit der Feststellung Luedtkes, dass die Literatur der Vereinigten Staaten – auch wenn sie allgemein durch die Themen Freiheit, Individualismus und Eigeninitiative sowie die Motive Besiedlung, Vision einer freien Gesellschaft und Begegnung mit der Natur geprägt sei – nicht durch typisch amerikanische Themen, Charaktere oder Erzählperspektiven definiert werden könne (vgl. 49).

Schubert beschäftigt sich auch mit der Frage, warum fremdsprachliche Jugendliteratur im Englischunterricht notwendig sei. Sie trennt dabei den Literaturunterricht vom „dominierenden, kommunikativen Ansatz“ und stellt fest, er habe einen geringeren Stellenwert. Die Gegenüberstellung erscheint allerdings nicht einleuchtend: Was genau ist hier mit Literaturunterricht gemeint und wieso steht er dem kommunikativen Ansatz entgegen? Einen Widerspruch zeigt die Autorin gleich selbst auf: Unter den Vorteilen des Einsatzes von Literatur im Unterricht benennt sie die dadurch

animierte Kommunikation (vgl. 55). Sie erläutert, dass es die Figuren in der Literatur den Schüler*innen ermöglichen zu erfahren, „was andere denken und fühlen und wie sie die Welt erleben“ (56). Diese Feststellung ist ihr stichhaltigstes Argument dafür, dass Jugendliteratur dazu beitragen könne, dass (fiktive) Menschen aus einem anderen Kulturraum nicht mehr als stereotyp eindimensional, sondern als komplex und reflektiert wahrgenommen werden, und dass durch das Erleben von literarischen Texten mehr Prozesse des (Fremd-)Verstehens eingeleitet würden als durch Sachtexte (vgl. 56, 59). Auch dass beim Lesen durch die Mitarbeit der Lesenden grundsätzlich die Fähigkeit ausgebildet wird, Empathie auszubilden, ist einleuchtend (vgl. 63).

Welche Methoden diese Empathiebildung befördern, wird trotz der fachdidaktischen Fragestellung in der Arbeit nicht genügend untersucht, obwohl Schubert darlegt, dass „die alleinige Begegnung mit der fremden Kultur“ noch nicht zu einem größeren kulturellen Verständnis führe (60) und dass „methodisch genau überlegt werden [müsse], welche Aufgaben sich für welchen Vorgang eignen“ (64). Nur in zwei Absätzen listet Schubert handlungsorientierte Unterrichtsmethoden auf; sie diskutiert und bewertet diese

allerdings nicht. Stattdessen behauptet sie, es gebe so viele „methodische Vorschläge zum unterrichtlichen Umgang mit literarischen Texten“ (64), dass ein Überblick nicht möglich sei. Sporadisch finden sich Hinweise darauf, dass „schülerorientiert“, „schüleraktivierend“ (64), „produktions- und handlungsorientiert“ gearbeitet werden müsse, wobei keines der Konzepte genauer erläutert oder begründet wird.

Schubert beginnt ihren Teil „II. Die Untersuchung“ mit Darlegungen zur Lektüreauswahl. Sehr kurz umreißt sie zunächst die formalen Kriterien: Zugehörigkeit zur Gattung Jugendliteratur, Zielgruppe der Vierzehn- bis Siebzehnjährigen, Umfang von weniger als 200 Seiten, erhältlich als Taschenbuch, „ansprechende“ visuelle Gestaltung. Bei inhaltlichen und Rezeptionsästhetischen Kriterien wiederholt sie, „die ausgewählten Texte sollen Aspekte der amerikanischen Kultur reflektieren, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, die Realität abzubilden“ (76). Es bleibt im Verlaufe des gesamten Textes allerdings unklar, welches Amerikabild sie als „realistischeres Bild“ vermitteln möchte. Ein Kapitel zu ihrem Unterrichtsziel, eine Definition dessen, was repräsentativ für die amerikanische Kultur sei, welchen Lernerfolg sie bei den Lernenden erreichen will, fehlen.

Unpräzise ist der Text auch in anderen Bereichen, wenn zum Beispiel „altersentsprechende Inhalte“ oder die Beschreibung von Konfliktsituationen vorkommen und Lösungsansätze vorgestellt werden sollen (68). Sprachlich sei „Angemessenheit ein wichtiges Kriterium“, die Lektüre solle in Bezug auf Vokabular und Grammatik an den Sprachstand der Schüler*innen angepasst sein (70). Es fehlen allerdings Einschätzungen zum Sprachstand (zum Beispiel nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen); in Bezug auf viele Kriterien benutzt die Verfasserin lediglich die Etikettierung „angemessen“ oder „angepasst“, ohne zu konkretisieren, was damit gemeint ist.

Die Charaktere – hier wird die Autorin konkreter – sollen aus demselben Lebensabschnitt kommen wie die Rezipient*innen, personale Erzählperspektive in Ich-Form sei vorteilhaft, der Text müsse emotional binden (68–69), solle „motivieren weiterzulesen“ (69). Die Interviews mit den Schüler*innen allerdings zeigen, dass diese emotionale Bindung oft nicht erfolgt ist. Viele der Interviewten erwähnen, dass sie das Buch nicht gelesen hätten, wenn es nicht Pflicht gewesen wäre, oder dass sie es nicht mochten, und betonen trotz (oder aufgrund) teilweise suggestiver Interviewtechnik,

dass sich ihre Einstellung zu Amerika nicht geändert habe. Es gibt allerdings auch einzelne Aussagen, die auf entstandene emotionale Bindungen zu den Charakteren, Übertragung auf eigene Gefühlssituationen und eine Erweiterung des Bildes von Menschen in Amerika schließen lassen.

Schubert untersucht überwiegend qualitativ schriftliche und mündliche Unterrichtsleistungen, Lerntagebücher, Fragebögen für Lehrkräfte, retrospektive Interviews mit Schüler*innen und Lehrpersonen, Videoaufzeichnungen und Fotoaufnahmen sowie (als quantitative Methode) die Antworten auf einen Fragebogen mit 63 „Charaktermerkmalen eines durchschnittlichen Amerikaners“ (83) sowie offenen Fragen, Einordnung von Beschreibungen und eine Wissensabfrage. Eine Diskussion der eingesetzten Forschungsmethoden anhand von Sekundärliteratur findet nicht statt.

Schubert zieht aus ihrer Analyse der Fragebogenergebnisse den Schluss, dass „Fehlwahrnehmungen“ der amerikanischen Kultur durch fremdsprachliche fiktionale Jugendbücher korrigiert oder bestätigt werden können, dass dies allerdings bei allen Schüler*innen in unterschiedlichem Maße geschehe, da Fremdverstehen nicht für jeden gleichermaßen möglich

sei (vgl. 217). In ihrem Ausblick schreibt sie, ihr Ansatz könne „authentischer als der bisherige Englischunterricht“ die amerikanische Kultur vermitteln.

Leider bleibt Schuberts Ansatz wenig greifbar: Es ist bedauerlich, dass die Arbeitsmaterialien nur als CD beigelegt und nicht als kommentierter Teil in den Forschungstext integriert werden. Eine genaue Analyse des Materials, eine beispielhafte Untersuchung von Unterrichtssequenzen und eine intensive Sachanalyse inklusive eines Eindrucks des daran erfahrbaren Amerikabildes wären sinnvoll gewesen, um Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen einen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Aufgrund der fehlenden methodischen Erläuterungen lässt die Untersuchung leider kaum einen Schluss darauf zu, ob der Einsatz von amerikanischer Jugendliteratur bei einigen Schüler*innen ein erweitertes kulturelles Verständnis für die Zielkultur entwickelt hat oder ob eine diesbezügliche Verbesserung bei einigen auf die verwendeten Materialien oder die Gesprächsführung der Lehrerin zurückzuführen ist. So bleibt unerforscht, was eigentlich in der Unterrichtsreihe geschehen ist.

Mareike Hachemer

ILLUSTRATION UND VISUALITÄT

– lautet das Thema der nächsten Ausgabe von *interjuli*. Sie erscheint am **31. Juli 2016**. Wir laden Autorinnen und Autoren aller Fachbereiche dazu ein, ihre Rezensionen und Artikel bis zum 1. Februar 2016 einzusenden. Wie immer begutachten wir auch gerne Beiträge zu anderen Themen.

Aktuelle Infos unter www.interjuli.de und facebook.com/interjuli.magazine.

ILLUSTRATION AND VISUALITY

– is the topic of the next issue of *interjuli*. It will be released on **July 31st 2016**. We invite authors of all subject areas to send in their reviews and articles on children's literature until February 1st 2016. As usual, we will also be happy to review contributions outside of the focal topic.

Updates and news at www.interjuli.de and facebook.com/interjuli.magazine.



**Universität
Zürich^{UZH}**

Institut für Sozialanthropologie und Em-
pirische Kulturwissenschaft (ISEK)
Schwerpunkt Kinder- und
Jugendmedien
Universität Zürich
Affolternstrasse 56
CH-8050 Zürich

www.interjuli.de

**facebook.com/interjuli.magazine
twitter.com/_interjuli**

Marion Rana (Herausgeberin):	rana@interjuli.de
Ingrid Tomkowiak (Herausgeberin):	ingrid.tomkowiak@uzh.ch
Mareike Hachemer	hachemer@interjuli.de
Kristine Harth	harth@interjuli.de
Manuela Kalbermatten	kalbermatten@interjuli.de
Elisabeth Reimann	reimann@interjuli.de
 Tobias Dorn (Umschlaggestaltung):	 dorn@interjuli.de

ISSN: 1868-2049



**Viele weitere
spannende
Ausgaben
warten auf
Sie!**

www.interjuli.de

www.facebook.com/interjuli.magazine